

COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Discursos, mujeres y artes. ¿Construyendo o derribando fronteras?

Coordinadora
Romina Grana

Dykinson, S.L.

Discursos, mujeres y artes.
¿Construyendo o derribando fronteras?

DISCURSOS, MUJERES Y ARTES.
¿CONSTRUYENDO O DERRIBANDO FRONTERAS?

Coordinadora

ROMINA GRANA

Dykinson, S.L.

2021

DISCURSOS, MUJERES Y ARTES.
¿CONSTRUYENDO O DERRIBANDO FRONTERAS?

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez
© de los textos: los autores
© de la presente edición: Dykinson S.L.
Madrid - 2021

N.º 21 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2021

ISBN: 978-84-1377-565-4

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 21
EDUARDO GALEANO

SECCIÓN I
LITERATURA, TRANSCULTURALIDAD Y FRONTERA

CAPÍTULO 1. AUTORES TRANSFRONTERIZOS PARA UN CANON LITERARIO INTERCULTURAL 25
PATRICIA MARTÍNEZ LEÓN

CAPÍTULO 2. APROXIMACIÓN A LA HISTORIA Y LA LITERATURA EN ABYA YALA. CRÍTICA SOCIAL DESDE LA "HERIDA COLONIAL" 40
JOSÉ MANUEL MAROTO BLANCO
KWAMI AGBEVE

CAPÍTULO 3. UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA DEL CONCEPTO GENOCIDIO APLICADO A LOS PUEBLOS INDÍGENAS 63
JOSÉ MANUEL CORPAS NOGALES

CAPÍTULO 4. IDENTIDAD Y DISTANCIA SOCIAL EN REFUGIADOS Y SOLICITANTES DE ASILO ÁRABES 84
MERE ORTIZ

CAPÍTULO 5. LA SUBVERSIÓN DEL ESTEREOTIPO: EL LUNES NOS QUERRÁN (NAJAT EL HACHMI, 2021) 106
JESÚS GUZMÁN MORA

CAPÍTULO 6. LA DESCRIPCIÓN FÍSICA DE LAS MUJERES EN *LA COLMENA*, DE CAMILO JOSÉ CELA 121
ÍÑIGO SALINAS MORAGA

CAPÍTULO 7. ERNEST HEMINGWAY'S "IN ANOTHER WAR" AND FASCIST IDEOLOGY: A COMPARATIVE APPROACH 136
ALBERTO LENA

CAPÍTULO 8. NOMADISM AND POVERTY, OF HOW CAPITALISM RIDES ON THE SHOULDERS OF INEQUALITY IN CIUDAD NÓMADA, REBAÑO MISERIA (2020) BY PABLO LOPERENA 155
MIGUEL ÁNGEL ALBÚJAR ESCUREDO

CAPÍTULO 9. LUIS CERNUDA Y FRIEDRICH HÖLDERLIN: EL ALTO PRECIO DE LA POESÍA 167
JAVIER ADRADA DE LA TORRE

CAPÍTULO 10. LA ESCRITURA EN LA INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD INTERCULTURAL. UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA 185
JOSÉ GONZÁLEZ-MONTEAGUDO
MARIO LEÓN-SÁNCHEZ
ÁNGELA MARTÍN-GUTIÉRREZ

CAPÍTULO 11. EN EL BORDE: LA APROPIACIÓN CREATIVA DEL MARGEN CRIMINAL EN CIUDAD RAYADA DE JOSÉ ÁNGEL MAÑAS 203
MATTEO LOBINA

CAPÍTULO 12. LA ESCRITORA JHUMPA LAHIRI. ENTRE EXCLUSIÓN E INCLUSIÓN: LA ELECCIÓN DE LA LENGUA ITALIANA 222
FRANCESCA PLACIDI

CAPÍTULO 13. LA DECONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES COERCITIVAS MEDIANTE LA REESCRITURA DE ARQUETIPOS EN NIMONA, DE NOELLE STEVENSON 242
ROCÍO G-PEDREIRA
OLALLA CORTIZAS-VARELA

CAPÍTULO 14. MECANISMOS DE RESISTENCIA EN LA LITERATURA FRANCO-CREOLE: PERSPECTIVAS PARA UNA TRADUCCIÓN DESCOLONIAL DEL CARIBE 264
LAURA DE LA FUENTE LÓPEZ

CAPÍTULO 15. LA ACULTURACIÓN E INTEGRACIÓN DE LOS ARTISTAS DEL EXILIO REPUBLICANO ESPAÑOL 288
INMACULADA REAL LÓPEZ

CAPÍTULO 16. LA POESÍA POP ESPAÑOLA. ESTÉTICA, IDENTIDAD Y PROBLEMÁTICA DEFINITORIA 305
FERNANDO CANDÓN RÍOS

CAPÍTULO 17. EL *DECIR POETIZANTE* POLÍTICAS DE LA INTIMIDAD EN HANNAH ARENDT 320
ANTONIO ALÍAS

CAPÍTULO 18. LA TRADUCCIÓN DE NOVELA HÍBRIDA: BEASTS OF NO NATION 330
SOFÍA LACASTA MILLERA

SECCIÓN II

DESIGUALDADES, MEMORIA Y EXCLUSIÓN

CAPÍTULO 19. LA MEMORIA, LA MEJOR ARMA CONTRA EL OLVIDO 356
YOVANY SALAZAR ESTRADA
EDUARDO FABIO HENRÍQUEZ MENDOZA

CAPÍTULO 20.REPRESENTACIÓN DEL CAMBIO DE DESTINO Y FEMINIZACIÓN DEL FLUJO EMIGRATORIO EN LA NOVELA ECUATORIANA 372
YOVANY SALAZAR ESTRADA
EDUARDO FABIO HENRÍQUEZ MENDOZA

CAPÍTULO 21. ESCRITORAS MIGRANTES Y EXILIADAS EN EL PANORAMA LITERARIO ESPAÑOL ACTUAL 386
JESÚS GUZMÁN MORA

CAPÍTULO 22. DOS PERSONAJES EXCLUIDOS EN LA OBRA DE MIGUEL DELIBES: EL AZARÍAS Y EL RATERO 405
ÍÑIGO SALINAS MORAGA

CAPÍTULO 23. AULAS VACÍAS DE VOCES FEMENINAS: PROPUESTAS PARA LA RECUPERACIÓN DE LAS AUTORAS EXCLUIDAS DEL CANON ESCOLAR 418
TATIANA JORDÁ FABRA
ANA ISABEL AGUSTÍ LÓPEZ
VERÓNICA MÁS GARCÍA
ANA RODRÍGUEZ MARTÍN

CAPÍTULO 24. ENTRETEJIDOS: LA CONSTRUCCIÓN DE LA ALTERIDAD AMERICANA EN TEXTOS FICCIONALES Y NO FICCIONALES 444
MAGDALENA GONZÁLEZ ALMADA
ROMINA GRANA

CAPÍTULO 25. LA EXPRESIÓN DE LA RAZA EN DIE VERLOBUNG IN STO. DOMINGO Y SU INSTRUMENTALIZACIÓN EN EL PROYECTO POLÍTICO DE HEINRICH VON KLEIST 464
ALEJANDRO LÓPEZ LIZANA

CAPÍTULO 26. LA REPRESENTACIÓN DE LAS MUJERES EN EL PANORAMA PARLAMENTARIO: UN ESTUDIO TRADUCTOLÓGICO BASADO EN CORPUS 484
CARLA FONTE SANCHEZ

CAPÍTULO 27. LA RAPPRESENTAZIONE DELLO STRANIERO NEI LIBRI SCOLASTICI DELL'OTTOCENTO E DEL NOVECENTO 512
PAMELA GIORGI
ALESSANDRA ANICHINII
IRENE ZOPPI

CAPÍTULO 28. MYSTIFICATION STRATEGIES AND SELF/OTHER REPRESENTATION IN NEWS REPORTS OF THE FIRST AND SECOND WORLD WARS: A COMPARATIVE STUDY 534
JOHN FREDY GIL-BONILLA

CAPÍTULO 29. LITERATURA LIBERADORA ESTADOUNIDENSE: INCIDENTS IN THE LIFE OF A SLAVE GIRL DE HARRIET JACOBS Y LAS DECLARACIONES DE NATIVAS AMERICANAS EN EL GRADO DE ESTUDIOS INGLESES 550
DRA. JULIA HABA-OSCA

CAPÍTULO 30. MODERNIDAD, VANGUARDIA, NACIONALISMO Y XENOFOBIA 571
BELÉN ATENCIA CONDE-PUMPIDO

CAPÍTULO 31. NARRATIVAS DEL CINE DE ANIMACIÓN PARA SENSIBILIZAR SOBRE LA ETNICIDAD, LA EXCLUSIÓN Y LA INTEGRACIÓN: DE PERSÉPOLIS (2007) A MARY AND MAX (2009) 600
ALFONSO BURGOS RISCO

CAPÍTULO 32. ARTE Y CULTURA EN BUSCA DEL RECONOCIMIENTO: LA REPRESENTACIÓN DE LA MUJER COMO MEDIO DE TRANSMISIÓN FEMENINO A LO LARGO DE LA HISTORIA 620
BEATRIZ GARRIDO-RAMOS

CAPÍTULO 33. *NOS PINTAMOS SOLAS*: UN PROYECTO POR LA VISIBILIDAD Y ACCESO A LA JUSTICIA DE MUJERES PRESAS 639
ALMA DELIA ZAMORANO-ROJAS

CAPÍTULO 34. EL ARTE COMO SIGNO DE DIFERENCIACIÓN ARTÍSTICO-SOCIAL: LOS "VISIONARIOS" FÜSSLI Y BLAKE, PROTOTIPO DE ARTISTAS MARGINADOS E INCOMPRENDIDOS ADELANTADOS A SU TIEMPO 661
BEATRIZ GARRIDO-RAMOS

CAPÍTULO 35. '¿SERÍA MÁLAGA SI TODO ESTO NO FUERA?'. LA POESÍA Y EL URBANISMO, AGENTES REVITALIZANTES DE LA MEMORIA Y LA IDENTIDAD: LA INTERVENCIÓN DE FERNÁNDEZ OYARZÁBAL EN EL ENTORNO DE POZOS DULCES 681
JAVIER GONZÁLEZ TORRES

CAPÍTULO 36. EL MURO TRANSFORMADO EN ELEMENTO DE DIÁLOGO: EL ARTE URBANO COMO TRANSMISOR DE MENSAJES DE INCLUSIÓN E INTEGRACIÓN EN CENTROS ESCOLARES 707
CARMEN MORAL RUIZ

CAPÍTULO 37. PAISAJE RESIDUAL: ESPACIO DE INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN SOCIAL EN LA CINEMATOGRAFÍA CUBANA 732
ANABEL CARABALLO FUENTES

CAPÍTULO 38. LES ARTISTES LATINO-AMÉRICAINS À MONTRÉAL: LE DÉFI DE L'INTÉGRATION 755
REINA VICTORIA VEGA VEGA
ENOIN HUMANEZ BLANQUICETT

CAPÍTULO 39. LIDERAZGOS RELIGIOSOS FEMINISTAS. VIABILIDAD Y ACTITUDES 783
ANTONINA MARIA WOZNA

CAPÍTULO 40. MÁS ALLÁ DE LA MATERNIDAD PATRIARCAL: LA RESISTENCIA COTIDIANA EN LAS PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS MATERNALES 808
MAGDALENA SANCHO MORENO

CAPÍTULO 41. EL CONFINAMIENTO Y LA ESCUELA EN CASA: ¿UNA CUESTIÓN DE GÉNERO? UNA APROXIMACIÓN 832
EMPAR AGUADO BLOISE

CAPÍTULO 42. EL EFECTO FRONTERA EN LOS PROCESOS IDENTITARIOS DE MUJERES EXTRA-COMUNITARIAS 847
IRIS PÁEZ CRUZ
EULOGIO GARCÍA VALLINAS
GIOVANNA IZQUIERDO MEDINA

CAPÍTULO 43. LOS ACTIVOS INTANGIBLES: ORIGEN DE LA DESIGUALDAD REPUTACIONAL EMPRESARIAL 868
CARMEN BERMEJO SILLER

CAPÍTULO 44. JUVENTUD: DIVINO TESORO, UNA MECHA A LA ESPERA 886
RAFAEL ARREDONDO QUIJADA
NATALIA DEL PINO-BRUNET

CAPÍTULO 45. AS POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO DE IDOSOS EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPA ATRAVÉS DA REVITALIZAÇÃO LINGUÍSTICA E O USO DA LEGENDAGEM 905
MARIA MONTROY

CAPÍTULO 46. CAPITAL SOCIAL ONLINE: UNA REVISIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA DE IDENTIDAD Y DE DIVERSIDAD CULTURAL 922
DARLLYN ISMEY MUÑOZ RODRÍGUEZ
CARMEN CARMONA RODRÍGUEZ
JULIÁN BELL SEBASTIÁN
NEREA HERNAIZ AGREDA

CAPÍTULO 47. ANUS EBRIA: ANÁLISIS DE UN ESTEREOTIPO DE VEJEZ FEMENINA EN LA ROMA ANTIGUA 949
SARA CASAMAYOR MANCISIDOR

CAPÍTULO 48. LAS PRACTICAS COEDUCATIVAS EN ESCUELAS INFANTILES. UN ESTUDIO DE CASO 969
ALICIA ARIAS-RODRÍGUEZ
ANA SÁNCHEZ-BELLO
JUAN JOSÉ LORENZO CASTIÑEIRAS

CAPÍTULO 49. MUJER *MISAK,* ENTRE EL ESPACIO DOMÉSTICO Y EL ESPACIO ECLESIAL 990
INGRID ZACIPA INFANTE

SECCIÓN III
MEDIOS DE COMUNICACIÓN, REDES SOCIALES Y ERA DIGITAL

CAPÍTULO 50. ARQUITECTURA DE LA OPINIÓN: PROYECTOS DE TRABAJO SOBRE EL DISCURSO PERIODÍSTICO EN LAS CLASES DE LENGUA DE BACHILLERATO. 1013
FRANCESC JOSEP RODRIGO SEGURA
HÈCTOR SANJUAN PONS

CAPÍTULO 51. TRANSLATION AND IDENTITY IN LUDONARRATIVE VIDEO GAMES: DECONSTRUCTEAM'S. THE RED STRINGS CLUB 1039
ALEJANDRO LÓPEZ LIZANA
JAIME OLIVEROS GARCÍA

CAPÍTULO 52. ENSEÑANDO A LOS ALUMNOS A DETECTAR EL CIBERBULLING EN EL AULA MEDIANTE INTELIGENCIA ARTIFICIAL 1056
JOSÉ RAMÓN TRILLO

CAPÍTULO 53. LA CARICATURA COMO LENGUAJE NO VERBAL ÁRABE 1075
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD

CAPÍTULO 54. EL GRAFITI: ELEMENTO DE COMUNICACIÓN SOCIOCULTURAL Y RECURSO EDUCATIVO 1096
Erika González García
Inés María Muñóz Galiano
Andrea Cívico Ariza
Ernesto Colomo Magaña

CAPÍTULO 55. LAS ARTES DE RESISTENCIA EN LA PRIMAVERA ÁRABE: LA CARICATURA Y EL GRAFITI..... 1118
Salud Adelaida Flores Borjabad

CAPÍTULO 56. ANÁLISIS DE LAS CUENTAS DE TWITTER DE @ELPAIS_DEPORTES Y @ABC_DEPORTES: LAS DEPORTISTAS EN LOS MEDIOS GENERALISTAS..... 1137
Alba Adá Lameiras

CAPÍTULO 57. CONSTRUCCIÓN DE IMAGINARIOS E INFLUENCIA SOCIAL DEL *HASHTAG* #NOSFALTAN3 EN ECUADOR 1154
Andy Steve Cadena Burbano
Jessica Paola Mantilla Salgado

CAPÍTULO 58. COMPETENCIA INFORMACIONAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, UNA NECESIDAD EN LA ERA DIGITAL ... 1176
Pedro Fabián Gutiérrez Vidrio
Carlos René Contreras Cázarez

CAPÍTULO 59. LA BRECHA DIGITAL: NECESIDAD DE REEDUCAR A LOS NATIVOS DIGITALES Y A SUS PROGENITORES..... 1204
Eva Ordóñez Olmedo
Noelia Gutiérrez Martín

CAPÍTULO 60. "WILL I EVER BE HAPPY [, VICTORINE]?": GENDER NORMATIVITY CHALLENGES AND THEIR IMPLEMENTATION IN "BEHIND EVERY GREAT ONE" 1226
Jaime Oliveros García

CAPÍTULO 61. QUANDO AS MARCAS CAEM NA INFLUÊNCIA DAS REDES SOCIAIS 1241
Melanie Melo Cassiano Corrêa
Andreia Galhardo

CAPÍTULO 62. EMPLEO DEL FUTURO Y POLÍTICAS DE IGUALDAD ¿CÓMO LOGRAR MÁS VOCACIONES FEMENINAS EN LAS CARRERAS STEM? 1263
Consuelo León Llorente

SECCIÓN IV

CLÁSICOS, TRADUCCIÓN Y ESPACIOS ARTÍSTICOS

CAPÍTULO 63. RECUPERACIÓN DE LOS CLÁSICOS: LAS VOCES PROPIAS DE LAS HEROÍNAS DE OVIDIO 1273
ROCÍO DOMENE BENITO

CAPÍTULO 63. LOS INFORMES EN MATERIA DE DERECHOS HUMANOS: CONSIDERACIONES TERMINOLÓGICAS Y RETOS TRADUCTOLÓGICOS (FRANCÉS-ESPAÑOL) 1290
FRANCISCO LUQUE JANODET

CAPÍTULO 64. VIVIENDA Y CIUDAD: DISCURSOS DOMINANTES Y ALTERNATIVAS EMERGENTES 1307
ESTEFANÍA CALO
RAIMUNDO OTERO-ENRIQUEZ
ALBERTO RODRÍGUEZ-BARCÓN

CAPÍTULO 65. LA EDUCACIÓN DEL BUEN VIVIR EN ECUADOR: CONTRIBUCIONES DEL HUMANISMO ILUSTRADO 1328
FERNANDO LARA LARA

CAPÍTULO 66. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA SOBRE EDUCACIÓN PARA LA MUERTE EN LOS ESTUDIOS DE ENVEJECIMIENTO EN PERSONAS MAYORES 1346
NAZARET MARTÍNEZ-HEREDIA
CARMEN CELIA ROZ FARACO

CAPÍTULO 67. CONOCIMIENTO ABIERTO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: LOS MOOC 1362
VANESSA IZQUIERDO ÁLVAREZ

CAPÍTULO 68. LINGUISTIC ATTITUDES OF ANDALUSIAN SECONDARY SCHOOL STUDENTS TOWARDS ANDALUSIAN LINGUISTIC MODALITY: AN INSTRUMENT AND ITS APPLICATIONS 1385
RAFAEL CRISMÁN-PÉREZ
FRANCISCO RUIZ-FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 69. EPISTEMIC AND EFFECTIVE STANCE IN POLITICAL DISCOURSE: THERESA MAY VERSUS BORIS JOHNSON'S POST-ELECTORAL SPEECHES 1403
JOHN FREDY GIL-BONILLA

CAPÍTULO 70. THE NEW YORK TIMES AND EL PAÍS STANCE TOWARDS THE CORONAVIRUS CRISIS: A LEXICAL APPROACH IN STANCETAKING 1422
JOHN FREDY GIL-BONILLA

CAPÍTULO 71. HERRIAK EZ DU BARKATUKO! TEMPORALIDADES E IDENTIDADES EN CONFLICTO 1443
ANDER SAGARDOI LEUZA
IÑAKI SAGARDOY LEUZA

CAPÍTULO 72. ¿ES LA MERCADOCRACIA DIGITAL UN AUTÉNTICO TRANSFORMADOR DEL ORDEN POLÍTICO, NORMATIVO Y SOCIAL DE LA CIVILIZACIÓN OCCIDENTAL? 1460
JUAN VELAYOS VEGA

CAPÍTULO 73. THE LOW IMPORTANCE OF EMOTIONS IN EDUCATIONAL LEADERSHIP 1476
JOSÉ MARIA ROJAS MORALES

CAPÍTULO 74. ÉTICA Y COMPETENCIA ÉTICA DEL DOCENTE DEL SIGLO XXI 1492
GUADALUPE IBARRA ROSALES

CAPÍTULO 75. INNOVAR EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA DEL TURISMO. LAS ANOTACIONES DE VÍDEO COMO RECURSO VIRTUAL EN TIEMPOS DE COVID-19 1514
SARA CORTÉS DUMONT
DANIEL DAVID MARTÍNEZ ROMERA

CAPÍTULO 76. LA INTEGRACIÓN Y LOS EJÉRCITOS: DE ROMA A NUESTROS DÍAS 1530
ÁLVARO SILVA
FERNANDO SUÁREZ BILBAO

CAPÍTULO 77. LA IDENTIDAD Y LA HISTORIA LOCAL DE CÓRDOBA COMO HERRAMIENTAS PARA FAVORECER LA ENSEÑANZA DEL TIEMPO HISTÓRICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA 1549
RAFAEL GUERRERO ELECALDE
MIGUEL JESÚS LÓPEZ SERRANO

CAPÍTULO 78. LA ESPECIFICIDAD MORAL DEL PLAN CÓNDOR 1569
VIVIANA MASCIADRI

CAPÍTULO 79. IMAGINARIOS DEL POSCONFLICTO EN EL MUNICIPIO DE MONTENEGRO – QUINDÍO, COLOMBIA MIRADA LOCAL DESDE LOS CIUDADANOS EN ENTORNOS DE PAZ 1595
DAMARIS RAMÍREZ BERNATE
PEDRO FELIPE DÍAZ ARENAS

CAPÍTULO 80. O IMPACTO DA GLOBALIZAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS E IDENTIDADE DO SERVIÇO SOCIAL ORGANIZACIONAL 1618
MARTA TERRA

CAPÍTULO 81. LA EVALUACIÓN DE GRUPOS EN CIENCIAS SOCIALES. ANÁLISIS DE RÚBRICAS FEDERADAS EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL 1644
Daniel David Martínez Romera
Sara Cortés Dumont

CAPÍTULO 82. RETOS DE LOS GRUPOS DE DANZA FOLCLÓRICA ECUATORIANA EN LA NUEVA NORMALIDAD POR LA EMERGENCIA SANITARIA DE LA COVID-19, EN LA CIUDAD DE CUENCA. ESTUDIO DE CASO 1660
Iván Santiago Arias Guzhñay
Angel Torres-Toukoumidis

CAPÍTULO 83. LIBERACIÓN: UN EJEMPLO DESDE LA DANZA CONTRA EL MALTRATO 1685
Claudia López Maquieira

CAPÍTULO 84. EN LA BÚSQUEDA DE UNA IDENTIDAD ARTÍSTICA PROPIA: CREADORAS VISUALES EN LA DIÁSPORA LATINOAMERICANA A MEDIADOS DEL SIGLO XX 1709
Belén Abad De Los Santos

CAPÍTULO 85. CONECTANDO MIRADAS. UNA AUTOETNOGRAFÍA INTERCULTURAL ARTÍSTICA 1729
Mar Ronchera Urquizu
Auxiliadora Sales

CAPÍTULO 86. ¿QUIÉN SOY?: EL LIBRO DE ARTISTA COMO HERRAMIENTA PARA LA EXPLORACIÓN DE LA IDENTIDAD 1753
Carmen Moral Ruiz

CAPÍTULO 87. LA CONTRADICCIÓN DEL ARTE COMO MERCANCÍA: EDUCACIÓN, FISCALIDAD Y EMPLEO 1779
Esteban Cruz Hidalgo
Telma Barrantes Fernández
José Francisco Rangel Preciado
Francisco Manuel Parejo Moruno

CAPÍTULO 88. ARTE Y AGENDA 2030: ECONOMÍA POLÍTICA PARA UN DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE 1801
Telma Barrantes Fernández
Esteban Cruz Hidalgo
José Francisco Rangel Preciado
Francisco Manuel Parejo Moruno

CAPÍTULO 89. CUANDO LAS CANCIONES SE CONVIRTIERON EN BALAS: LA MÚSICA SERBIA, CROATA Y BOSNIA DURANTE LA GUERRA DE YUGOSLAVIA 1826
VÍCTOR TERRAZAS CHAMORRO

CAPÍTULO 90. ¿HOMBRE O LOBO? LA BÚSQUEDA DE PERTENENCIA DEL CACHORRO-HUMANO MOWGLI EN LA LITERATURA Y EL CINE 1852
ROCÍO G-PEDREIRA

CAPÍTULO 91. *¡VAMOS! LET'S GO!:* UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR A TRAVÉS DE LAS ARTES EN EL MARCO DE LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO EN INDIA 1872
CARLOS ESCAÑO
JULIA MAÑERO
ANA MAESO-BRONCANO

CAPÍTULO 92. MUJER, ARTE E INCLUSIÓN 1893
JUAN ROMÁN BENTICUAGA

CAPÍTULO 93. ARTE COMO INSTRUMENTO VERSUS AUTONOMÍA EN EL ARTE: DISCUSIONES SOBRE EMANCIPACIÓN Y TEATRO APLICADO 1917
BELÉN MASSÓ-GUIJARRO
AMELIA MORALES-OCAÑA
RAMÓN MONTES-RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 94. ARTE, POLÍTICA E INCLUSIÓN: EL CASO DE CRISTINA DONATI MEYER 1938
JESSICA CAMARGO MOLANO
DANIELE BATTISTA
ALFONSO AMENDOLA

CAPÍTULO 95. A ARTE NA INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS E JOVENS COM MEDIDA DE ACOLHIMENTO RESIDENCIAL: D'ARTE 1950
FÁTIMA GAMEIRO
PAULA FERREIRA
MIRIAM ALMEIDA
ANA PEDRO

CAPÍTULO 96. SER Y ESTAR. EL PENSAMIENTO VISUAL COMO TERAPIA 1969
JUAN ROMÁN BENTICUAGA

CAPÍTULO 97. LA DANZA DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO 1997
JÚLIA SERRANO PLA
SUSANNA SOLER PRAT
MERCÈ MATEU SERRA

SECCIÓN V

GÉNERO, POLÍTICAS DE LOS CUERPOS Y VIOLENCIAS

CAPÍTULO 98. CONCEPTUALIZACIÓN Y RASGOS CONSTITUTIVOS DE LA SOLIDARIDAD 2012
José Manuel Corpas Nogales

CAPÍTULO 99. SEXO Y GÉNERO: ESTUDIO PILOTO SOBRE DISCRIMINACIÓN ENTRE CONCEPTOS CON UNA MUESTRA ESPAÑOLA 2032
M.ª De Los Ángeles Casares-García
Vanesa Martínez-Valderrey
Ildefonso Álvarez-Marín
Alicia Herráiz-Gutiérrez

CAPÍTULO 100. THE IMPLEMENTATION OF GRICE'S CONVERSATIONAL COLLABORATION THEORY IN POPULAR CULTURE AND ITS ROLE IN THE PROMOTION OF WOMEN'S COMMUNICATIVE INCOMPETENCE AND UNRELIABILITY 2065
Sergio Yagüe-Pasamón

CAPÍTULO 101. "PONTE EN MI LUGAR": UNA EXPERIENCIA TRANSFORMADORA A TRAVÉS DE LA LITERATURA EN LENGUA INGLESA Y LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA CIUDADANÍA GLOBAL 2082
Julia Haba-Osca

CAPÍTULO 102. EL VELO DE IGNORANCIA DE JOHN RAWLS, EN LA ACEPTACIÓN DE NUEVAS FORMAS DE CONSTITUIR FAMILIAS 2105
Carlos Ruz Saldívar
Carlos Ruz Báez

CAPÍTULO 103. ESTUDIOS DE GÉNERO Y EDUCACIÓN MUSICAL: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA 2122
Ramón Montes-Rodríguez
Belén Massó-Guijarro
Amelia Morales-Ocaña

CAPÍTULO 104. LA DENOMINACIÓN HETEROSEXUAL COMO ESTRATEGIA IDENTITARIA EN LAS APLICACIONES DE CONTACTOS ENTRE HOMBRES 2140
Oihana Cordero Rodríguez
Alfonso Del Río Almagro

CAPÍTULO 105. CONTRACUERPOS: LA ESCULTURA COMO PROCESO DE INVESTIGACIÓN Y RESISTENCIA ANTE LA NORMATIVIDAD DE SEXOGÉNERO 2162
Oihana Cordero Rodríguez
Alfonso Del Río Almagro

CAPÍTULO 106. GÉNERO Y PASEO URBANO. ESTÉTICAS DE LA IMPOSIBILIDAD DE UNA FLÂNEUSE CONTEMPORÁNEA 2180
Gloria Lapeña Gallego

CAPÍTULO 107. MASCULINIDAD HEGEMÓNICA EN LA ESCULTURA: DISPUTAS Y RESIGNIFICACIONES EN TORNO A LOS PROCESOS DE SUBJETIVIZACIÓN IDENTITARIA 2197
José Eugenio Rubilar Medina

CAPÍTULO 108. IDENTIDAD Y VIOLENCIA DE GÉNERO EN PAREJAS DE JÓVENES UNIVERSITARIOS DEL NORTE DE MÉXICO 2220
María José Cubillas Rodríguez
Elba Abril Valdez
Sandra Elvia Domínguez Ibáñez
María Alejandra Córdova Moreno

CAPÍTULO 109. GÉNERO Y ESTEREOTIPACIÓN DE LAS VIDEOJUGADORAS. CASO GOOGLE IMÁGENES 2242
Erika González Carrión
Angel Torres-Toukoumidis
Diana Rivera-Rogel

CAPÍTULO 110. [DES]CONOCIMIENTO DE IDENTIDAD DE GÉNERO EN EL TRABAJO: EXPERIENCIAS LABORALES DE LA COMUNIDAD TRANS PUERTORRIQUEÑA 2261
Thais Shareeliz Torres Castro

CAPÍTULO 111. ¿QUÉ IMPLICA TENER UN HIJO? LA TRANSFORMACIÓN GENERACIONAL DE LA IMAGEN DE SER MADRE Y PADRE EN LA ESPAÑA ACTUAL 2284
Livia García Faroldi
José María García De Diego

CAPÍTULO 112. *DATING VIOLENCE ONLINE* Y *OFFLINE*: PREVALENCIA Y DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL SEXO 2307
Ildefonso Álvarez Marín
Vanesa Martínez-Valderrey
María De Los Ángeles Casares García

CAPÍTULO 113. EL ACOMPAÑAMIENTO PSICOSOCIAL ELEMENTO CLAVE PARA LA REPARACIÓN DE LAS VÍCTIMAS DE LAS VIOLENCIAS SEXUALES EN MONTES DE MARÍA, COLOMBIA 2324
ALEXANDRA RÍOS-MARÍN
JULIA EVA COGOLLO-CABARCAS

CAPÍTULO 114. ASERTIVIDAD SEXUAL EN UNIVERSITARIOS ECUATORIANOS Y ESPAÑOLES 2354
MARÍA EMILIA JARAMILLO BUSTAMANTE
EUGENIO FABIÁN MACAS ORDOÑEZ
SILVIA LIBERTAD VACA GALLEGOS
RAFAEL NICOLÁS SÁNCHEZ PUERTAS

CAPÍTULO 115. CONFINAMIENTO, TELETRABAJO Y RETOS DE FUTURO 2377
CONSUELO LEÓN LLORENTE

CAPÍTULO 116. ¿HAN TENIDO LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE ALGÚN EFECTO SOBRE LAS CUESTIONES DE GÉNERO PRESENTES EN EL TEXTO DE LA LOMCE? 2388
LAURA GUERRERO-PUERTA

CAPÍTULO 117. TARTAMUDEZ EN FEMENINO: DESDE EL PAPEL NEUROPROTECTOR HASTA SU RELACIÓN CON LOS TRASTORNOS DE LA DEGLUCIÓN 2402
GUILLERMO MEJÍAS MARTÍNEZ

CAPÍTULO 118. ANÁLISIS DE LA PREVALENCIA DE LA VIOLENCIA ENTRE PAREJAS ADOLESCENTES SUFRIDA POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS 2426
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL

CAPÍTULO 119. LA VIOLENCIA DURANTE EL NOVIAZGO O DATING VIOLENCE: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN 2442
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL

CAPÍTULO 120. ANÁLISIS DE LAS CONSECUENCIAS EMOCIONALES DE LA VIOLENCIA RELACIONAL ENTRE PAREJAS ADOLESCENTES 2464
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL

CAPÍTULO 121. VIOLÊNCIA EM CASAIS DO MESMO SEXO: QUAIS AS PECULIARIDADES, OS DESAFIOS E OS IMPACTOS? 2481
MARIANA MAGALHÃES

CAPÍTULO 122. DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE MEDIDA PARA EL ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DE LA POBLACIÓN SOBRE LA CORRUPCIÓN POLÍTICA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO 2508
Carolina Lorenzo Álvarez
Rosa María Torres Valdés
Covadonga Ordoñez García

CAPÍTULO 123. MATERNIDAD SUBROGADA Y PAREJAS DEL MISMO SEXO: EN INTERSECCIÓN 2535
Carlos Jesús Molina-Ricaurte

CAPÍTULO 124. PARIDAD DE GÉNERO EN EL SECTOR PÚBLICO Y EL NIVEL DE DESARROLLO HUMANO EN ENTIDADES FEDERATIVAS DE MÉXICO 2556
Guadalupe Del Carmen Briano Turrent
María Luisa Saavedra García

CAPÍTULO 125. EL PAPEL DE LA MUJER AGRESORA ADOLESCENTE A TRAVÉS DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN 2585
Cristina Gabarda Méndez
Nuria Cuevas Monzonís
Antonia Martí Aras

CAPÍTULO 126. DISFUNCIÓN FAMILIAR Y PRESENCIA DE VIOLENCIA POR EL COMPAÑERO ÍNTIMO EN MUJERES DE COMUNIDADES RURALES EN CHIMBORAZO-ECUADOR 2602
Martha Cecilia Mejía Paredes
Verónica Raquel Mejía Paredes

CAPÍTULO 127. LA COEDUCACIÓN PATRIMONIAL COMO HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL: EL PROYECTO "ME VEO, LUEGO EXISTO" 2632
Laura Lucas Palacios

CAPÍTULO 128. IDENTIDAD, JUVENTUD Y MASCULINIDAD. DEBATES PARA EL CAMBIO HACIA LA IGUALDAD 2647
Juan Antonio Rodríguez Del Pino
Susana Marín Traura
Juli Antoni Aguado Hernández

CAPÍTULO 129. GENDER AND EDUCATIONAL LEADERSHIP 2663
Jose Maria Rojas Morales

CAPÍTULO 130. DISFORIA CON LA VOZ ASOCIADA A UNA IDENTIFICACIÓN ERRÓNEA DEL GÉNERO 2682
THIDE E. LLORENTE
ISRAEL MARTÍNEZ-NICOLÁS
JUAN JOSÉ G. MEILÁN

CAPÍTULO 131. LAS MUJERES EN LA HISTORIA: INTERVENCIÓN DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DEL CURRÍCULO DE HISTORIA EN PERSPECTIVA DE GÉNERO 2700
MARIO CORRALES SERRANO

CAPÍTULO 132. PERPETUACIÓN DE LA VIOLENCIA EN MUJERES CASADAS DEL ECUADOR 2717
EUGENIO FABIÁN MACAS ORDÓÑEZ
MARÍA EMILIA JARAMILLO BUSTAMANTE
RAFAEL NICOLÁS SÁNCHEZ PUERTAS
SILVIA LIBERTAD VACA GALLEGOS

CAPÍTULO 133. LITTLE ACTIONS, MASS DESTRUCTION: DISPLACEMENT-ORIENTED NARRATIVE AMPLIFICATION OF WOMEN'S RANGE OF ACTION IN WESTERN PATRIARCHIES THROUGH FOLK 2735
SERGIO YAGÜE-PASAMÓN

CAPÍTULO 134. UNA MIRADA A LA VIOLENCIA DOMÉSTICA EN PORTUGAL: DEL DERECHO A LOS DISCURSOS 2752
JACQUELINE FERREIRA MARQUES

CAPÍTULO 135. ACTIVATING MEANING-MAKERS OF GENDER EQUALITY IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING 2772
ISABEL NÚÑEZ-VÁZQUEZ

CAPÍTULO 136. TRANSDISCIPLINARIEDAD: IDENTIDADES Y DIFERENCIAS, GÉNEROS Y SEXUALIDADES PARA UNA ÉTICA DEL RECONOCIMIENTO Y POLÍTICAS EQUITATIVAS 2789
NORMA LILIANA RUIZ GÓMEZ

CAPÍTULO 137. DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO E INDIVIDUACIÓN EN LA VIDA DE JANE AUSTEN 2809
EDUARDO DE LA FUENTE ROCHA

CAPÍTULO 138. ESTUDIOS DE GÉNERO Y EDUCACIÓN MUSICAL: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA 2827
RAMÓN MONTES-RODRÍGUEZ
BELÉN MASSÓ-GUIJARRO
AMELIA MORALES-OCAÑA

INTRODUCCIÓN

"*Quien nombra, llama. Y alguien acude, sin cita previa,*
sin explicaciones, al lugar donde su nombre,
dicho o pensado, lo está llamando.
Cuando eso ocurre, uno tiene el derecho de creer
Que nadie se va del todo, mientras no muera la palabra que,
llamando, llamando, lo trae".

EDUARDO GALEANO

Este libro nace de un llamado que convoca, que reúne e interpela. Un llamado surgido del deseo de poner en diálogo espacios de saber al interior de los cuales se tienden puentes para la interpretación de los fenómenos sociales. De allí su importancia y vitalidad.

Los textos aquí reunidos habilitan miradas retrospectivas y prospectivas sobre temas convocantes desde muchos puntos de vista; así, discursos, mujeres y artes son los grandes tópicos que organizan este volumen. Sin embargo, y muy sutilmente, se inmiscuyen otros temas que guardan alguna relación con aquellos tales como la violencia entre pares, el rol de las mujeres profesionales o cabeza de familia en la actualidad, los análisis literarios sobre frontera o exilio y la función de los medios en un mundo globalizado. Éstas y otras cuestiones se cruzan en los artículos que funcionan como sede de profundas reflexiones.

En líneas generales, se puede afirmar que los autores se encargan, minuciosamente, no sólo de formular preguntas sobre sus temas de interés: también se sitúan en una fina línea que interroga los modos en que nos acercamos a una realidad multicultural, plurilingüe y polifacética donde conviven discursos racializantes y sexistas junto con otros que promueven la emancipación de los sujetos que hablan y de quienes hablan.

De una lectura amplia de los trabajos se puede afirmar que sobresalen los gestos de resistencia frente a las explicaciones simplistas sobre los significados que circulan socialmente acerca de lo que se concibe como

género, educación, literatura, frontera, memoria, redes sociales, arte y cuerpo - entre otras categorías- en la medida en que se trata de deconstruirlas a la luz de una mirada caleidoscópica. De este modo, los autores, gracias a sus contribuciones, subvierten los modos anquilosados de habitar los espacios de conocimiento e incluso, aquellos que pertenecen a la vida cotidiana.

En esta compilación de investigaciones se observa, por ejemplo, una apuesta fuerte a revisar cómo se construyen las identidades: creo que ese es uno de los vectores que mejor articula el grueso de los trabajos. Así, las identidades construidas en los textos literarios, las que dejan sus huellas en los grafitis callejeros, aquellas nacidas de las opciones de géneros, las que surgen de los textos sobre violencia o retóricas sobre el cuerpo y las que nacen en las manifestaciones artísticas se proponen como constructos móviles. Es por esto que cobra sentido asumir que la sociedad no es homogénea y constituye un suelo dinámico en el que los sujetos van y vienen construyendo espacios de habitabilidad en un entremedio que los responsables de los textos aquí reunidos se han encargado de visibilizar.

Lo que se destaca en este libro es el carácter transdisciplinar de los abordajes desde los cuales se interrogan los objetos de indagación: las explicaciones atomistas no funcionan en la lógica que organiza estas contribuciones porque los lenguajes de las distintas disciplinas son el lugar de las apuestas para generar esclarecimientos sobre tópicos que necesitan ser ponderados a la luz de un abanico de herramientas que amplifiquen su importancia. En función de estos comentarios cabe preguntarse ¿dónde descansa, entonces, el ¨objeto¨ de este libro? Tal vez la respuesta sea en un ¨entre¨ que demanda visibilizar rupturas y continuidades de los diferentes procesos que configuran los fenómenos indagados. Así, este libro hace justicia a una serie de prácticas de conocimiento no sólo porque propone la revisión de temas trascendentes -y a veces beligerantes- sino porque además descansa en una serie de decisiones que han hechos sus autores: esto no es sino un gesto político que tiene que ver con cuáles son los compromisos asumidos en la arena de lo público, del mundo que habitamos, construimos y deconstruimos con nuestras prácticas de trabajo e investigación.

La estructura general del libro se organiza en cinco grandes secciones: se trata de una propuesta arbitraria pero no sin sentido. En cada apartado están reunidos trabajos que, de manera sutil, rozan los títulos propuestos que incluso, quedan protegidos bajo el gran paraguas que habla de discursos, mujeres y artes. Si algún autor siente que su trabajo merece ser ubicado en otro lugar, seguramente tendrá argumentos más fuertes que los que nos llevaron a colocarlo donde está; si esto ocurriera, ofrecemos disculpas y les otorgamos toda la razón.

Cada sección se abre al lector como una serie de cajas chinas en las que las aportaciones se pueden leer desde diferentes ópticas: tal vez los textos de cine y danza echen luz no sólo sobre el recorrido sobre las artes, sus propuestas, finalidades y resistencias sino también sobre los modos en que el discurso artístico dialoga con otros como por ejemplo el educativo que, sin lugar a dudas, se fusiona con las artes porque ambos buscan la liberación de los sujetos, su autogestión y construcción de subjetividad. En esta misma línea, se puede pensar que la literatura habla de las fronteras geográficas, físicas y subjetivas del mismo modo en que los discursos mediáticos y las redes sociales intentan atravesarlas, romperlas, redefinirlas. Finalmente, es dable hipotetizar además que los aportes sobre género, violencias y cuerpos comunican cuestiones que tienen que ver con límites traspasados, divisiones arbitrarias y reclamo de necesidades de reconocimiento todo lo cual no es sino una arista más para pensar cómo se construyen, discursivamente, los límites entre identidades y otredades.

Hay muchos otros ejercicios por hacer en / con este libro pero, sin lugar a dudas, queremos que el lector acuda al llamado abierto y generoso que aquí se propone: las pistas que los trabajos ofrecen son puntos de partida, inicio de un itinerario que queda en manos de quien lee en función de abrir puertas y ventanas para mirar las dimensiones de los fenómenos que en este mundo polifacético se nos presentan. Este será el único modo posible para que no muera la palabra que entre estas páginas circula.

SECCIÓN I

LITERATURA, TRANSCULTURALIDAD Y FRONTERA

AUTORES TRANSFRONTERIZOS PARA UN CANON LITERARIO INTERCULTURAL

PATRICIA MARTÍNEZ LEÓN
Universitat de València, Facultat de Magisteri,
Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Grupo Elcis

1. INTRODUCCIÓN

La diversidad cultural se ha convertido en uno de los rasgos definitorios de las sociedades actuales y consiguientemente la idea de compartir lengua, costumbres y valores en singular asociada a la coincidencia en un espacio geográfico unificado por un poder político ya no se sostiene. En este sentido, coincidimos con Trujillo (2005) en que existe un problema cuando la noción de cultura se entiende popularmente como pertenencia excluyente y exclusiva a una comunidad, pues esas pertenencias habrían de ser entendidas más que nunca como plurales y compatibles. Desde el ámbito educativo, la consideración de tal diversidad como valor y la posibilidad de una aproximación rigurosa a la misma se vuelven imperativas y el texto literario (sobre la base de su valor estético) es sin duda una herramienta imprescindible para ello.

En la primera parte de este trabajo realizamos una breve introducción teórica de los conceptos que sirven de sustrato básico.

Así, partimos de la necesidad de repensar las nociones de diferencia, cultura e identidad, de tal manera que la primera ya no se entienda desde el esencialismo (que a menudo lleva aparejada la percepción de la alteridad como amenazante) sino como algo relacional (experimentada desde la compatibilidad y no desde el antagonismo), las culturas se piensen desde una concepción dinámica y procesual y no desde el hermetismo, como internamente plurales, y las identidades culturales no se conciban como otra cosa que identificaciones y pertenencias

múltiples y compatibles, que priorizamos o relativizamos en función del contexto o la situación (Baumann, 2001; Bermejo, 2008; Soriano, 2004).

También hemos de tener presentes los distintos modelos de relación con la diferencia que introducen Stoer y Magalhaes (como se cita en Nata, 2007) para valorar en cuál de ellos nos situamos.

El etnocéntrico basa la diferencia en el estado de desarrollo y postula como superior la cultura occidental. El de la tolerancia lleva implícita la arrogancia ética del que tolera sobre el que es tolerado. El de la generosidad se basa en un sentimiento de culpa por la minorización histórica del otro (construido desde Occidente) que conduce a cuidarlo. En el relacional, que sería hacia el que habríamos de avanzar, se entienden identidad y alteridad como parte de una relación en que nadie tiene la legitimidad de determinar quiénes son los otros.

Malgesini y Giménez (2000), por su parte, diferencian una serie de modelos educativos ante la realidad multicultural, que también es importante que introduzcamos.

En la educación racista o segregadora los alumnos son separados y educados de manera distinta en función de su procedencia, dando lugar a una suerte de guetización escolar. En la asimilacionista se impone el aprendizaje de la lengua y cultura dominantes. En la integracionista o compensadora se busca propiciar la igualdad de oportunidades con independencia del origen y se mantiene la lengua materna, además de enseñar la de destino. En la pluralista se proporciona información sobre la cultura de inmigrantes o minorías, pero se conciben los grupos como entidades monolíticas que son separadas en la escuela. En la intercultural, en la que nosotros nos situamos, se valora la diversidad como algo positivo y se abordan los temas desde diferentes perspectivas culturales, se aporta información rigurosa sobre la diversidad cultural, los fenómenos migratorios y la teoría intercultural y se trabaja con grupos heterogéneos.

En la segunda parte de este trabajo, proponemos una selección de títulos de autores de origen marroquí para la configuración de un corpus que nos permita realizar una aproximación a temas de interés para la

formación de nuestro alumnado desde la perspectiva intercultural, conscientes de que la decisión sobre qué autores y qué títulos es una de las tareas que más tiempo ocupa al docente de Lengua y Literatura.

Es importante destacar que algunos de estos autores tienen también en común su condición identitaria fronteriza. Entendemos por identidades fronterizas aquellas "en tránsito, escindidas entre dos mundos, dos culturas, dos cosmovisiones, dos geografías sociopolíticas e ideológicas, dos legados patrimoniales, con gran frecuencia dos lenguas, en ocasiones contrapuestas, en otras diferentes, en otras complementarias" (Ibarra y Ballester, 2014, p. 108). Este es el caso de Najat El Hachmi y Laila Karrouch, ambas nacidas en Marruecos y emigradas a Vic, o el de Tahar Ben Jelloun, originario de Marruecos y residente en Francia.

Los títulos cuya autoría es femenina (exceptuaríamos ahora las obras de Ben Jelloun) presentan, además, algunas características propias de la escritura de autoras de origen magrebí, a las que se refiere Bueno (2009), como puedan ser el hecho de que son ficciones con rasgos autobiográficos, en primera persona, que suponen un ejercicio de provocación por tratarse de la exposición en tanto individuo autónomo de la mujer en el ámbito público, que muestran una identidad definida por la complejidad y la contradicción, la confluencia de la categoría de género (que se evidencia como resultado de un proceso de construcción sociocultural) y de sentimientos de pertenencia cultural plurales, la reivindicación de la alteridad y del género desde la especificidad cultural, el retrato de la situación de la mujer de origen magrebí en el contexto europeo, el contraste de un modelo de género basado en la autonomía y de otro basado en el conformismo y la pasividad, que es rechazado (a menudo representado por las madres), la denuncia de la condición de subordinación de las mujeres como acto de compromiso colectivo y el incontestable papel de la formación, la lectura y la escritura como vías de liberación.

2. OBJETIVOS

- Aportar una definición actualizada de las nociones de cultura, identidad cultural e identidad fronteriza e introducir los

distintos modelos de relación con la diferencia y las opciones educativas disponibles ante la realidad multicultural.

– Proponer una selección de títulos de autores transfronterizos que permitan constituir un canon intercultural y explorar sus posibilidades de explotación didáctica en el último curso de ESO desde los presupuestos de una educación literaria e intercultural.

3. DISCUSIÓN

Y bien, hemos escogido los títulos que comentamos a continuación.

De Najat El Hachmi, *Madre de leche y miel*, en la que una mujer de origen marroquí emigra con su hija a Cataluña y a la vuelta a su pueblo natal relata a sus hermanas la experiencia. Obtienen reflejo en la obra la estructura y las leyes familiares, la condición de la mujer y se hace una cuidadosa descripción de códigos culturales, valores y creencias. La autora también plasma en este título lo que significa ser mujer, lo que significa ser extranjera, el sentimiento de escisión entre dos mundos y los numerosos conflictos emocionales asociados a la condición de madre inmigrante.

La hija extranjera, en segundo lugar, relata la experiencia de una joven nacida en Marruecos y residente en Cataluña, que debe decidir qué hacer con su futuro (aceptar un matrimonio concertado con su primo o desarrollar su potencial intelectual en Barcelona, en otras palabras, asumir la herencia de los valores tradicionales o elegir su propio futuro como mujer libre y emancipada que toma sus propias decisiones). La obra refleja también la condición fronteriza de la protagonista, sus conflictos de identidad por el desarrollo de un doble sentimiento de pertenencia, el vínculo madre-hija, íntimamente ligado a lo anterior y el conflicto entre sus aspiraciones personales y los deseos de su madre de que sea una buena musulmana, la discriminación padecida por su condición de inmigrante, así como también modelos culturales de género diversos.

En estas obras hemos encontrado, además, una clara asociación entre la vinculación de la hija a la cultura receptora y la desvinculación de la

madre, que se pone de manifiesto en aspectos como el desajuste léxico o la incapacidad de correspondencia entre lenguas que remiten a mundos y a maneras de ver y de entender distintas y la adopción por parte de la hija del canon de belleza, la forma de vestir, las costumbres y la lengua de la cultura receptora y que se asocian al miedo por parte de la madre a que la hija olvide la cultura de origen (su tierra, su familia, su lengua), a que reniegue o se avergüence de sus raíces, al miedo, en definitiva, a tener una "hija extranjera".

A continuación, compartimos algunos fragmentos textuales extraídos de los dos títulos trabajados en los que se plasman estas cuestiones y que, ampliados, se convertirían en punto de partida para la reflexión y la discusión por parte de los alumnos a este respecto:

> "Tetera no es la palabra, cafetera tampoco. Por unos instantes me he quedado colgada en esa traducción: ¿Cómo tendría que llamar a la tetera de café? Zaghlasht, abarrad, tan nítidamente diferentes en nuestra-su lengua, y yo no soy capaz de encontrar la correspondencia. De repente, este desajuste léxico, tan insignificante, tan banal, me ha hecho recordar cuán lejos estoy de ella, de su mundo, de su manera de ver y entender las cosas (El Hachmi, 2015, p. 18)".

> "La fui viendo cada vez menos hija mía, más de ellos, de su lengua, de su forma de vestir, de sus costumbres (…) Soporté que continuara leyendo sin saber nunca qué decían aquellas páginas, qué historias tan fascinantes la tenían tan absorbida tan lejos de mí (El Hachmi, 2018, pp. 282-283)".

> "Cuando la niña empezó a ir a aquella escuela de mayores sentí que aún se alejaba más de mí. Ahora mismo ya es una completa extranjera. Yo creo que no le gusta la madre que le ha tocado, que preferiría tener una madre cristiana que leyera y con quien poder hablar de los libros que a ella le interesan (El Hachmi, 2018, p. 308)".

> "Mi miedo más terrible es que Sara Sqali se vaya, que me abandone y me deje sola en un país adonde he ido a parar por ella, por nada más. Que la niña haya olvidado todo lo que hemos pasado juntas y prefiera una vida como la de ellos (…) que se olvide de su tierra, de su lengua, de su familia. Por eso hemos vuelto, hermanas, por eso estamos aquí ahora, para curarle el mal del olvido a Sara Sqali (El Hachmi, 2018, p. 309)".

De Laila Karrouch hemos escogido *Laila*, cuya protagonista es una niña que llega a España procedente de Marruecos, por lo que su lectura permite realizar una aproximación a la cultura árabe. La vida en España supone contrastes culturales y la coloca ante el reto de integrarse y desarrollar un sentimiento de pertenencia respecto de la cultura de llegada sin perder el vínculo con la de origen, con lo que se describen al lector los conflictos de identidad que se asocian a ese proceso. Se dan episodios de discriminación xenófoba y racista, pero también muestras de aceptación, acogida y diálogo entre culturas, así como reflexiones sobre lo enriquecedor de poder participar de distintas realidades culturales.

Esta obra invita a la reflexión sobre las dificultades ante el desarrollo del doble sentimiento de pertenencia cultural por parte de la protagonista, preguntando, por ejemplo, a los alumnos por qué creen que para ella suponen un conflicto tanto la práctica del Ramadán como la práctica del atletismo o qué les parece la decisión que toman esta y su pareja de hablar bereber a su hija para que aprenda esta lengua además del castellano, por qué creen que puede ser importante para ellos preservar su lengua de origen y si para ellos también lo sería.

> "A mi entrenadora no le gustaba que yo observara el Ramadán. Decía que me pondría enferma y no lo acababa de entender. Mis compañeros de clase tampoco lo entendían. Todos me hacían preguntas, y por muchas explicaciones que les diera, tenía la sensación de que lo único que conseguía era confundirlos más. Claro que, ¿sabía yo por qué lo observaba? (…) En aquellos días, a menudo lloraba a escondidas. No me gustaba que nadie se diera cuenta del conflicto que tenía, tanto con el atletismo como con la religión, y menos mis padres (…) Un día, mi madre me confesó que sufría mucho por mi futuro y por lo que diría la gente. Me estaba haciendo mujer, y llevar las piernas descubiertas supondría un problema. Hasta existía el peligro de tener que dejar definitivamente el atletismo (Karrouch, 2015, pp. 56-60)".

> "Omar y yo decidimos que le hablaríamos en bereber, como nuestros padres nos hablaban a nosotros. El bereber es mucho más difícil que el castellano. De pequeña no le costaría nada aprenderlo, y luego, poco a poco, le iríamos enseñando el castellano, con canciones, cuentos… - Además, su primo y los hijos del tío Abderahmán ya le hablarán en castellano, tanto si lo entiende como si no –dijo Omar. La lengua no sería ningún problema. Ikram acabaría aprendiéndolo todo. Omar y yo hablábamos en bereber, aunque inconscientemente, de vez en cuando

> se nos escapaba algún castellanismo como ¡claro!, ¡vaya!, ¡sí, hombre! (Karrouch, 2015, pp. 150-151)".

De Fatema Mernissi, nos decantamos por *Sueños en el umbral*, que es protagonizada por una niña en un harén de Fez, en el contexto de la colonización francesa de Marruecos y nos permite aproximarnos a la historia de diferentes mujeres y a las fronteras, presentadas en la novela como líneas de poder establecidas entre culturas o géneros (que separan a los poderosos de los impotentes), basadas en el miedo a la diferencia y cuyo sentido es cuestionado desde la actitud inquisitiva de la joven protagonista, quien al mismo tiempo muestra el atractivo que entraña la posibilidad de combinar dos universos culturales e intercambiar códigos e idiomas. Refleja, asimismo, el papel de la mujer como protectora de la tradición cultural, sometida a la estructura patriarcal propia de la familia tradicional musulmana y de cuyo comportamiento como madre o esposa se espera ejemplaridad, en tanto que se relaciona la emancipación de la mujer con la forma de vida occidental de los colonizadores.

Este papel de la mujer como protectora de identidad cultural, en torno al cual invitaríamos al alumnado a cuestionarse, se refleja en fragmentos como el siguiente:

> "Mi padre decía que la frontera protegía la identidad cultural y que, si las mujeres árabes empezaban a imitar a las europeas vistiendo de forma provocativa, fumando cigarrillos y andando por ahí con la cabeza a aire, solo quedaría una cultura. La nuestra desaparecería".
>
> "–Si es así –reponía Chama-, no entiendo por qué pueden andar por ahí mis primos vestidos como Valentinos de imitación y llevar el pelo corto como los soldados franceses sin que nadie les grite que nuestra cultura etá a punto de desaparecer (Mernissi, 2013, p. 222)".

Como también sobre el miedo a la diferencia, el papel del poder, la codicia o la ambición en la creación de fronteras y el respeto o la transgresión de las mismas:

> "Los […] alemanes […] a los judíos les obligaban a vestir algo amarillo cuando salían a la calle, del mismo modo que los hombres musulmanes pedían a las mujeres que llevaran velo, para así poder localizarlos de inmediato […]"

"–Tal vez ocurra lo mismo aquí con las mujeres –dijo mi madre-. Nadie sabe exactamente por qué los hombres nos obligan a llevar velo. Es probable que tenga que ver con la diferencia. El miedo a la diferencia hace que la gente se comporte de formas muy extrañas. Quizá los alemanes se sienten más seguros cuando están solos, igual que los hombres de la Medina, que se ponen nerviosos cuando aparecen las mujeres. Si los judíos insisten en su diferencia, eso podría inquietar a los alemanes. Mundo disparatado (Mernissi, 2013, p. 116)".

"Mi padre decía que, con los cristianos, al igual que con las mujeres, los problemas empiezan cuando no se respeta la frontera sagrada o hudud. Yo nací en pleno caos, porque ni los cristianos ni las mujeres respetaban las fronteras. En nuestra misma puerta, podía verse a las mujeres del harén discutiendo y peleándose con Ahmed, el portero, mientras que los ejércitos extranjeros del norte seguían llegando a la ciudad. En realidad, los extranjeros estaban al final mismo de nuestra calle, que quedaba exactamente entre la ciudad antigua y la Ville Nouvelle, una ciudad que estaban construyendo para sí mismos. Por alguna razón, decía mi padre, cuando Alá creó el mundo separó a las mujeres y colocó un mar entre musulmanes y cristianos. Existe armonía cuando cada grupo respeta los límites de los demás; la transgresión solo causa pena y desdicha. Pero las mujeres soñaban con ella continuamente. Su obsesión era el mundo al otro lado del umbral. Fantaseaban durante todo el día con pasear por calles desconocidas, en tanto que los cristianos seguían cruzando el mar, trayendo consigo la muerte y el caos (Mernissi, 2013, pp. 7-8)".

"Sabíamos que los franceses eran codiciosos y que habían recorrido un largo camino para conquistar nuestra tierra, aunque Alá ya les había dado una tierra preciosa, con ciudades bulliciosas, bosques frondosos, preciosos campos verdes y vacas mucho más grandes que las nuestras y que daban cuatro veces más leche. Pero por alguna razón a los franceses todo aquello no les bastaba (…) Esta era la verdadera razón de que los franceses tuvieran que construirse una ciudad. Les daba miedo vivir en la nuestra (…) A los franceses les daba miedo caminar (…) A los niños su miedo nos sorprendió mucho, porque nos dimos cuenta de que los adultos podían ser tan temerosos como nosotros. Y, además, aquellos adultos que tenían miedo estaban en el exterior, de modo que supuestamente eran libres. Los poderosos que habían creado la frontera también tenían miedo. La Ville Nouvelle era como su harén; tampoco ellos podían caminar libremente por nuestra Medina, igual que las mujeres. O sea que alguien podía gozar de mucho poder y aun así ser prisionero de una frontera. No obstante, los soldados franceses, muchos de los cuales parecían extremadamente jóvenes, asustados y solitarios

en sus puestos, aterrorizaban a toda la Medina. Tenían poder y podían hacernos daño (Mernissi, 2013, pp. 32-34)".

O sobre lo enriquecedor de la doble pertenencia:

> "Vivir en una combinación de dos mundos era mucho más atractivo que solo vivir en uno. ¡La idea de poder oscilar entre dos culturas, dos personalidades, dos códigos y dos idiomas entusiasmaba a todos! Mi madre quería que yo fuese como la princesa Aisha (la hija adolescente del rey Mohamed V, que hacía discursos públicos en árabe y en francés), que usaba caftanes largos y vestidos franceses cortos. A los niños, la idea de intercambiar códigos e idiomas nos parecía tan maravillosa como la apertura de puertas mágicas. A las mujeres también les gustaba, pero a los hombres no. A ellos les parecía peligroso, y mi padre en concreto no simpatizaba con la señora Bennis porque, según él, hacía que la transgresión pareciera natural. Pasaba demasiado fácilmente de una cultura a otra, haciendo caso omiso de la hudud, la frontera sagrada (Mernissi, 2013, p. 222)".

De Tahar Ben Jelloun, por último, hemos seleccionado *Partir*, que relata la historia de diferentes jóvenes que sueñan con dejar Tánger a principios de los 90 en busca de un futuro mejor, lo que los coloca en la frontera entre la vida y la muerte y entre la integridad y la corrupción a lo largo de la novela. La obra muestra la frustración del protagonista de tener que partir formado, pero sin propiedades ni futuro; la miseria y las distintas maneras por medio de las cuales perder la dignidad como la prostitución, la corrupción o los trabajos mal pagados; el lavado de cerebro por parte de los islamistas a los jóvenes desorientados o la nostalgia por la tierra y los seres queridos que se dejan atrás.

> "Partir, abandonar esta tierra que no quería saber nada de sus hijos, dar la espalda a un país tan hermoso y regresar un día, ufano y quizá rico. Partir para salvar la vida, aun a riesgo de perderla… Pensaba en ello y no entendía cómo había podido llegar a esa situación. El afán por partir se había convertido en una condena (Ben Jelloun, 2006, p. 21)".

> "Tengo veinticuatro años, soy licenciado, sin trabajo, sin dinero, ni coche, soy un caso social, sí, yo también lo soy, sin rumbo fijo, estoy dispuesto a todo para marcharme de aquí, para conservar de este país solo imágenes, tarjetas, postales (Ben Jelloun, 2006, p. 32)".

> "Azel había renunciado a buscar trabajo, al menos por el método clásico de la carta de motivación acompañada de currículum. No conducía a

> nada. Lo había intentado por todos los lados, tanto en la Administración como en el sector de los negocios, pero no tenía suficiente fortaleza para adentrarse en aquel mundo de carroñeros (Ben Jelloun, 2006, p. 29)".
>
> "Es imposible, decía el padre del joven, una y otra vez. Su hijo, afirmaba, no era religioso, no ayunaba en el mes de ramadán, se emborrachaba, era incluso un problema para la familia y los vecinos. Precisamente, le explicaba el oficial de policía, ese es el tipo de jóvenes que les interesa. Tienen sus métodos para convencerlos. Y una vez que los han reclutado, los envían a hacer prácticas en un país musulmán, a Pakistán o a Afganistán, les dan un pasaporte y visados, falsos evidentemente, pero ellos no lo saben, y, una vez allí, otro equipo más duro se ocupa de ellos. Las cosas se vuelven más claras: hacer la revolución para limpiar a los países musulmanes de infieles locales y extranjeros… Todo ello lleva unos meses. El lavado de cerebro no se consigue inmediatamente, se toman su tiempo y, sobre todo, aplican unas técnicas muy elaboradas (Ben Jelloun, 2006, p. 27)".
>
> "Si me vieses cuando estoy solo en mi cuartucho, llorando a lágrima viva, por mi vida, por mi condición, echo mucho de menos a mi madre, hablo con ella por teléfono, pero no puedo ir a verla, no tengo ningún documento, ni pasaporte marroquí, ni documento nacional de identidad, ni permiso de residencia, si me voy de aquí, me iré esposado y con una patada en el culo (Ben Jelloun, 2006, p. 143)".

El retorno, segunda novela de Ben Jelloun con la que proponemos trabajar, cuenta la historia de un emigrante marroquí a punto de jubilarse que regresa a su aldea natal con la esperanza de reagrupar a su familia y lamenta la pérdida de las señas culturales y religiosas por parte de sus hijos. Esta novela ofrece claros ejemplos de coexistencia y hostilidad, al expresar el protagonista que ha permanecido en Francia cuarenta años herméticamente cerrado, evitando cualquier tipo de mezcla, intrusión o injerencia; la violencia institucional al presentar a los inmigrantes como origen del mal y de la inseguridad en los discursos políticos; el endurecimiento de las políticas y medidas de recepción de inmigrantes; la experticia desarrollada en pasar desapercibidos, mostrarse útiles y eficaces pero sin que se les vea o el temor de los padres a la pérdida de autoridad y al alejamiento de la cultura de origen por parte de sus hijos y la conversión de la religión en identidad y refugio.

“Le Pen nos necesita, sí, imagínate este país vaciado de sus inmigrantes, ya no podrá decir que nosotros somos el origen del mal, de la inseguridad, que nos aprovechamos de la seguridad social y de las prestaciones familiares, menudo problema se le vendría encima si no pudiera recurrir a los árabes (Ben Jelloun, 2013, p. 67)”.

“Que se nos vea lo menos posible, somos expertos en no hacernos notar. En cualquier caso, mis compañeros y yo intentamos pasar desapercibidos, no levantamos la voz, ni siquiera cuando cometen alguna injusticia o se comportan de un modo racista con nosotros; no queremos líos. ¿Qué hay que hacer? ¡Desaparecer! Dejar de existir, volvernos transparentes y seguir trabajando. Para ellos sería lo ideal, estar aquí, mostrarnos útiles, eficaces, pero sin que se nos vea, sin tener hijos, sin cocinar con esas especies nuestras que despiden olores que molestan (Ben Jelloun, 2013, pp. 68-69)”.

“En el puerto de Algeciras le sorprendió ver a tantos guardias. Se mostraban desconfiados, agresivos, pasando una y otra vez entre los viajeros, acompañados por unos perros que llevaban un bozal en el hocico. Ordenaban abrir unas maletas, las vaciaban con violencia y, como no encontraban nada, dejaban el contenido esparcido por el suelo y se alejaban entre risas, murmurando frases donde la palabra moros se repetía con frecuencia (Ben Jelloun, 2013, p. 109)”.

“Cuarenta años de estancia en Francia no lo habían cambiado. Se había mantenido intacto. Ni la menor arruga, limpio, impecable, ni siquiera la mínima influencia. Estaba herméticamente cerrado por naturaleza. Ninguna cosa de Francia se había hecho un hueco en su corazón, en su alma (…) Había millones como él. Llegaban a las tierras de inmigración como blindados, y nada de mezclas, ellos tienen su vida, sus costumbres, y nosotros tenemos las nuestras. Cada cual en su casa y nada de intrusiones ni injerencias (Ben Jelloun, 2013, p. 146)”.

“Mi religión es mi identidad, soy musulmán antes que marroquí, antes de convertirme en inmigrante, el islam es mi refugio, él es quien me calma y me da paz (…) Aquí tienen su religión y nosotros tenemos la nuestra. No estamos hechos para ellos y ellos no están hechos para nosotros. El contrato está muy claro, yo trabajo, ellos me pagan, yo crío a mis hijos y, algún día, regresaremos a casa, sí, mi casa es mi país, mi patria (Ben Jelloun, 2013, p. 147)”.

“Mohamed es un hombre perdido, sufre, Francia le ha robado a sus hijos, Francia le ha dado trabajo y luego le ha arrebatado todo, os lo digo para avisar a aquellos que sueñan con marcharse a trabajar al extranjero, allí, nuestros valores no sirven, allí, nuestro idioma no vale nada, allí,

> nuestras tradiciones no se respetan, mirad al pobre Mohamed, era un hombre sensato, un buen musulmán, y ahora se ha convertido en un miserable, abandonado en la frontera de la locura (Ben Jelloun, 2013, p. 184)".

Aquí invitaríamos a los alumnos a reflexionar sobre esa frustración del protagonista, Azel, de partir formado, pero sin trabajo, propiedades ni futuro, sobre cómo se sentirían si estuviesen en su situación y sobre la existencia de casos similares en la actualidad en España. En torno a la miseria y las distintas maneras por medio de las cuales perder la dignidad como la prostitución, la corrupción o los trabajos mal pagados y sobre quién y cómo habría de velar por la dignidad de las personas en tales situaciones. O sobre la violencia institucional al presentar a los inmigrantes como origen del mal y de la inseguridad en los discursos políticos o el endurecimiento de políticas y medidas de recepción de inmigrantes, sobre si ocurre esto en el mundo real, con qué fin y en qué momentos, entre otras cuestiones.

Dada la riqueza de temas para la reflexión que ofrecen los títulos seleccionados y sus posibilidades de conexión con la actualidad informativa proponemos trabajar a partir de fragmentos con autonomía de significado en el aula en lugar de con las obras completas, propiciando la construcción compartida de significados siguiendo la fórmula del club de lectura y partiendo de una serie de preguntas guía.

Lo que planteamos concretamente es una propuesta de club de lectura dirigida a estudiantes de 4º de ESO, que se extendería a lo largo de cinco sesiones, una para introducir los conceptos teóricos básicos previamente comentados y la biografía de los autores y las otras cuatro destinadas a la lectura en voz alta y discusión colectiva a partir de una serie de episodios de las obras escogidas, organizados en torno a los hilos temáticos anotados antes y destinando una sesión al trabajo de cada autor. Los alumnos se distribuirían en grupos de cuatro y nombrarían a un portavoz, de tal manera que se realizaría un primer intercambio de ideas en el pequeño grupo y después se trasladaría la discusión al gran grupo con las intervenciones pertinentes por parte del docente.

Para acabar, explicitamos la vinculación de tales contenidos con el currículo de Educación Secundaria vigente en el marco estatal y de

manera específica con el área de Lengua Castellana y Literatura y con el bloque de educación literaria.

Ya de entrada conectamos con el texto oficial en los puntos relativos al conocimiento, el respeto y la valoración de diferentes culturas a través de la lectura literaria, a la no discriminación, a la superación de prejuicios y estereotipos y a la prevención de formas de violencia, racismo o xenofobia (el corpus textual escogido favorece el cumplimiento de estos objetivos).

En cuanto a los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables correspondientes al bloque de educación literaria, priorizaríamos los que enunciamos a continuación.

Contenidos: lectura de obras literarias como fuente de imaginación y adopción de otras perspectivas, de enriquecimiento personal y de conocimiento de distintas realidades, prácticas y valores culturales.

Criterios de evaluación: favorecer la lectura y comprensión de la literatura con especial atención a las realidades culturales representadas y comprender textos literarios relacionando su contenido con el contexto y expresando juicios personales razonados.

Estándares de aprendizaje evaluables: comparte sus opiniones sobre las lecturas y expresa la relación que existe entre el contenido de la obra y el contexto, emitiendo juicios personales razonados y aporta en sus trabajos conclusiones y puntos de vista personales y críticos sobre las obras literarias, expresándose con rigor, claridad y coherencia.

En cuanto al currículum de la Comunidad Valenciana destacaríamos la escucha activa y el diálogo igualitario; la adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección en los intercambios comunicativos orales como contenidos del bloque 1 (escuchar y hablar) y la defensa crítica de las opiniones propias ajustándose al registro formal en las interacciones orales entre los criterios de evaluación. Del bloque 4 (educación literaria) priorizamos la comprensión de obras literarias, el enriquecimiento y la aproximación al conocimiento de otros mundos a través de la lectura, la participación en clubs de lectura y el análisis sencillo de textos basado en la contextualización y el contenido de los mismos. De

entre los criterios de evaluación contemplamos en este caso realizar lecturas de obras literarias y exponer conclusiones críticas y juicios personales razonados considerando contexto y contenido de las mismas.

4. CONCLUSIONES

Para acabar nos gustaría hacernos eco de las siguientes palabras de Said (2014, p. 344), en la medida en que la lección que encierran conecta con la justificación del interés de trabajar con los alumnos las obras seleccionadas:

> "Cuanto más capaces seamos de abandonar nuestra patria cultural, más capaces seremos de juzgarla a ella y al mundo entero con el distanciamiento espiritual y la generosidad necesaria para verlos como son verdaderamente. Y estaremos también más capacitados para juzgarnos a nosotros mismos y a otras culturas con la misma combinación de intimidad y distancia".

5. REFERENCIAS

Baumann, G. (2001). El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas. Paidós.

Ben Jelloun, T. (2006). Partir. El Aleph.

Ben Jelloun, T. (2013). El retorno. Alianza.

Bermejo, D. (2008). Identidades transversales. En R. Susín Betrán y D. San Martín Segura (Coords.), De identidades: reconocimiento y diferencia en la modernidad líquida (pp. 101-133). Tirant lo Blanch.

Bueno, J. (2009). Perspectivas de género en la Europa multicultural: escritoras mujeres magrebíes en Francia. En M. Palma (Coord.), Matrias, patrias. Identidades genéricas traspasando fronteras (pp. 27-45). Entimema.

DECRETO 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana.

El Hachmi, N. (2015). La hija extranjera. Destino.

El Hachmi, N. (2018). Madre de leche y miel. Destino.

Ibarra, N. y Ballester, J. (2014). La construcción de la identidad a través de la adopción intercultural en la literatura infantil y juvenil contemporánea. Diacrítica, 28 (3), 103-120. Universidade do Minho.

Karrouch, L. (2015). Laila. Oxford.

Malgesini, G. y Giménez, C. (2000). Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad. Catarata.

Mernissi, F. (2013). Sueños en el umbral. Ediciones B.

Nata, G. (2007). Diferença cultural e democracia. Identidade, cidadania e tolerancia na relaçao entre maioria e minoría. [Dissertaçao de Doutoramento en Psicologia. Facultade de Psicologia e Ciencias da Educaçao. Universidade do Porto]. Ediçao Alto Comissariado para a imigraçao e diálogo intercultural.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Said, E. (2014). Orientalismo. Debolsillo.

Soriano, E. (2004). La construcción de la identidad en contextos multiculturales [ponencia]. La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad. XIII Congreso Nacional, II Iberoamericano de Pedagogía (pp. 187-218). Sociedad Española de Pedagogía. Valencia, España.

Trujillo, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. Porta Linguarum, 4, 23-39. Universidad de Granada.

APROXIMACIÓN A LA HISTORIA Y LA LITERATURA EN ABYA YALA[1]. CRÍTICA SOCIAL DESDE LA "HERIDA COLONIAL"

JOSÉ MANUEL MAROTO BLANCO
Universidad de Granada

KWAMI AGBEVE
Universidad de Lomé

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta a continuación se enmarca dentro de los estudios decoloniales, los cuales destacan por una crítica radical a las visiones eurocéntricas del discurso histórico y la producción de conocimiento, ponen de manifiesto la existencia de una serie de lógicas de opresión racistas/coloniales que transcienden el periodo del "colonialismo clásico" y se mantienen vigentes en la actualidad (Restrepo y Rojas, 2010). Desde la perspectiva decolonial, el concepto de "raza" marca la línea de lo que es considerado en toda su humanidad y lo que no (Quijano, 2000) fundamental para construir un concepto de racismo que, de acuerdo al modelo del mundo moderno, capitalista, heteropatriarcal, cristiano y eurocéntrico, define una línea que diferencia entre individuos y colectivos que tienen reconocidos su acceso a derechos y a sus subjetividades e identidades, frente a los que no, marginándolos en una supuesta «subhumanidad» (Grosfoguel, 2016).

[1] *Abya Yala*, que significa *Tierra Madura*, *Tierra Viva* o *Tierra en Florecimiento*, fue el término utilizado por los Kuna, pueblo originario que habita en Colombia y Panamá, para designar al territorio comprendido por el Continente Americano. De acuerdo con el momento histórico vivido, se referían a este territorio de diferente forma: *Kualagum Yala*, *Tagargun Yala*, *Tinya Yala*, y *Abya Yala*, siendo este último el que coincidió con la llegada de los españoles. El término *Abya Yala* es en sí mismo un símbolo de identidad y respeto hacia las raíces de los pueblos originarios" (Carrera y Ruiz, 2016: 12).

El objetivo de este trabajo es presentar una propuesta –de manera introductoria aún– para nombrar a un importante número de producciones literarias que han surgido en América Latina, considerando su función social y destacando su papel como testimonios de la existencia de un patrón de poder colonial que, pese a las independencias de sus respectivos países, no han roto con sus relaciones racistas/coloniales a lo largo de la Historia Contemporánea. En otras palabras, se pretende proponer la existencia de un conjunto vasto de literatura que, pese a las diferentes subjetividades de las que surgen, tienen un elemento en común: poner de manifiesto la estructura colonial del mundo más allá de orígenes étnicos, nacionalidades, lenguas empleadas o situación jurídico-administrativa de los autores y autoras.

En este estudio introductorio también nos acercamos a la literatura desde la Sociocrítica, que parte de la consideración del producto literario como un fenómeno social y a través de la cual se establecen relaciones entre la propia literatura y la sociedad, principalmente a través de la imagen que muestra de la sociedad reflejo de que estamos ante un documento de época, y analizando las relaciones que se presumen entre las estructuras literarias y las sociales (Garrido, 2011: 42). Por este motivo, la violencia colonial de la conquista en suelo americano, la trata de esclavos y el mantenimiento de un sistema pigmentocrático y colonial tras las independencias será revisitado a través de las obras de Nicolás Guillén y Manuel Zapata Olivella, y un mínimo repaso de literaturas producidas por colectivos o individuos de los pueblos originarios para poder poner la primera piedra de un trabajo mucho más amplio en el futuro.

Propondremos incluir estas producciones en la denominada "literatura producida desde la herida colonial" (Maroto, 2019) haciendo hincapié en que existe un conjunto de literatura mundial que parte de subjetividades que, tanto en su forma como en su fondo, contribuyen a combatir un universo simbólico marcadamente racista, un discurso hegemónico "blanco" aún presente y unas opresiones que tienen un origen colonial y siguen produciéndose a día de hoy. Para ello será necesario acompañar el texto de una breve historia de América Latina que huya de esa historia del continente, "gloriosa, la que mira la colosal tarea de los

conquistadores, hombres de coraje" (Malamud, 2010: 63) y ponga el acento en las resistencias de colectivos e individuos indígenas, afrodescendientes y personas de origen europeo reprimidas por la acción colonial.

2. LA LITERATURA PRODUCIDA DESDE LA HERIDA COLONIAL: ORIGEN Y DEFINICIÓN

La "literatura producida desde la herida colonial" (o *literatura de la herida colonial*) sería aquella literatura que es "testimonio de unas relaciones de subalternidad, opresión y marginalización de una parte de la población "racializada" con respecto al poder colonial occidental" (Maroto, 2019). El concepto de "herida colonial" que le daría nombre a esta literatura haría referencia a la "huella dejada por el dolor derivado de las experiencias forjadas en situaciones de marginalización, sometimiento, injusticia, inferiorización, dispensación y muerte" (Mignolo 2007: 176) y se configuraría como un espacio que pone en cuestión la arrogancia imperial e ilustra de una manera u otra el dolor y la marginación de lo que Frantz Fanon denominó como los *damnés de la terre* o "condenados de la tierra" (1986). Así mismo, se trataría de una literatura que, proviniendo de un lugar distinto al "Norte Global" –entendido éste como lugar de privilegio–, reivindicaría unas experiencias y formas de conocer y sentir que han estado ausentes e invisibilizadas por el pensamiento eurocéntrico (Barquero, Caicedo y Rico, 2005: 81). Estamos ante un intento de construir una categoría que, al margen de la diversidad interna de sus obras, pongan en el centro de su mirada la estructura desigual de poder de este mundo capitalista y racista.

Este concepto se empezó a desarrollar en el estudio "Cuarenta años de literatura sobre la experiencia africana en España: Identificación de una literatura producida desde la «herida colonial»" (2019) y en él nos valimos de decenas de obras producidas por personas africanas y afrodescendientes en el espacio colonial y postcolonial español y que, pese a sus diferencias internas, mostraban a través de sus relatos la existencia de un racismo estructural que se reflejaba en las instituciones o la sociedad, y que se presentaba como una realidad cotidiana a la que se

tenían que enfrentar unas personas sistemáticamente excluidas de los relatos de poder, presentadas como amenazas y/o sujetos pasivos.

Toda esta producción literaria había sido dividida por los estudios filológicos a través de un diverso etiquetado que ponía de manifiesto, desde nuestro punto de vista, que existía una profunda despolitización de estas obras (Maroto, 2019), que continuaban con la lógica colonial de las Humanidades y las Ciencias Sociales (Wallerstein, 2007) y se encontraba con el problema de que se había naturalizado y ello hacía más complicado la propia crítica a los marcos analíticos, que Santiago Castro-Gómez (2010) analiza desde el concepto de *hybris del punto cero* o, de cómo este eurocentrismo que inunda la mirada "científica" tiene una pretensión universal y objetiva que no acepta discusión sobre sí misma y se viste de verdad absoluta.

Así pues, cuando nos acercamos a estas producciones para el caso colonial y poscolonial español de la población africana y afrodescendiente, contamos con un abanico de términos como el de "literatura de migración o migrante", la "literatura del exilio", la "literatura hispanonegro africana", la "literatura negro africana", la "literatura africana de expresión castellana", las "literaturas hispano africanas", o la "literatura menor", "literatura intercultural", etc., colocando como nexo común la situación de los autores con respecto al país de "acogida", su color de piel o la lengua empleada, su marginalidad como producto cultural o su pertenencia nacional o continental (Maroto, 2019).

Así mismo, se observaba una profunda carencia de una visión con perspectiva histórica de este conjunto de literatura. Por ejemplo, si trascendemos hasta el espacio colonial de Guinea Ecuatorial, era común encontrar una crítica a las producciones de guineo ecuatorianos como si sus obras fueran una apología de la acción colonial. Bajo la categorización de "literatura de consentimiento" se venía a desprestigiar una literatura que surgió en un momento en el que Guinea Ecuatorial estaba, no sólo bajo el yugo de la censura dentro de un sistema colonial, sino que la propia metrópoli se encontraba bajo la dictadura franquista. No es de extrañar que las críticas a la colonización fueran mucho más veladas y sutiles, pero existentes (Maroto y Djandué, 2018), más aún cuando, por poner un ejemplo, una obra como *Los hijos de Cam* (1963)

de Claudio Bassols, español, fue censurada por el Jefe Accidental de la Sección de Información y Turismo Jorge Núñez en la antigua colonial del África Subsahariana[2] quizá porque, como señalaba La Vanguardia allá por noviembre de 1963, "tal vez sea esta obra el diseño muy aproximado de la epopeya sobre África que está por hacer"[3].

Esa escasa visión del pasado y su conexión con el presente, así como esa perspectiva eminentemente eurocéntrica, nos impiden observar también las continuidades que existen entre las producciones literarias de sujetos colonizados, exiliados y migrantes. Y, pese a las diferencias de opresiones que puedan sufrir, sí que es cierto que las literaturas que producen, por ejemplo, exiliados y migrantes, muestran elementos comunes de exclusión. Esa no consideración como ciudadanos, en eterna espera bajo situaciones de degradación y explotación económica en un supuesto El Dorado; o el fenómeno del "retorno de lo colonial" (Sousa Santos, 2015) entendido como formas de ordenamiento colonial en las sociedades metropolitanas para con colectivos considerados peligrosos o subhumanos. Lo vemos en los Centros de Internamiento de Extranjeros (CIE), en las situaciones de irregularidad cuando los abandonan y, para el caso de sus producciones literarias, su crónica exclusión de la literatura nacional, pese a que muestran una realidad que forma parte intrínseca de España (Maroto y López, 2017; Maroto y Djandué, 2019). Una exclusión de estas producciones, reflejo de una exclusión real de sus autores y autoras.

El objetivo de este concepto pasa, no por catalogar las obras en función del color de piel del autor, ni de su situación personal en el país de "acogida", ni incluso de su compromiso político con una causa anticolonial. Lo que se pretende es entender que hay un conjunto de literatura que, a través de sus páginas, son vivo testimonio de desigualdades a nivel global. Es fundamental analizarlas desde su contenido político –tanto en su forma como en el fondo– y poner en el centro que, por un lado, muestran las practicas represivas fruto de la existencia de un

[2] Archivo General de Administración (AGA). 81/8219. 15 de julio de 1963. El Jefe Accidental de la Sección de Información y Turismo Jorge Núñez, al Sr. Gerente de la Papelería Imprenta BABON.

[3] La Vanguardia española miércoles 27 noviembre 1963, p. 22.

patrón de poder colonial y, por otro, entender estas creaciones como resistencias en sí mismas.

3. AMPLIACIÓN DE LA LITERATURA PRODUCIDA DESDE LA HERIDA COLONIAL: DE LA ESPAÑA COLONIAL Y POSTCOLONIAL AL ESPACIO LATINOAMERICANO

Siendo conscientes de que existen argumentos para considerar que la crítica literaria sigue operando desde una perspectiva estado-céntrica y colonialista que despolitiza el contenido crítico de estas producciones literarias, y que estas atacan esa "arrogancia imperial" (Mignolo, 2007), caracterizada por el olvido colonial y la falsa creencia de la inexistencia de racismo dentro de las fronteras en España, nos surge el cuestionamiento de hasta dónde podemos abarcar bajo el paraguas de "literatura producida desde la herida colonial" dentro y fuera de las fronteras españolas.

Por un lado, la propia experiencia de la comunidad afro en España marca esas "continuidades eternas" que señaló Sébastien Lèfevre[4] comparando la obra de Lucía Mbomío *Hija del camino* (2019) con *Las tinieblas de tu memoria negra* de Donato Ndongo. La propia Lucía Mbomío en *Las que se atrevieron* (2017) señala el racismo cotidiano al que se tuvieron que enfrentar mujeres que se enamoraron de guineoecuatorianos, así como a los problemas de discriminación que sufrieron sus propios hijos a causa del color de su piel. Otro ejemplo lo tenemos en *Ser mujer negra en España* (2018) de Desirée Bela-Lobedde en donde plantea a través de su propia vida experiencias y reflexiones en torno a los problemas a los que se tiene que enfrentar la comunidad afroespañola en general, y las mujeres afroespañolas en particular. Estos ejemplos, junto a otros más recientes como *Derecho de Admisión* (2021) de Yeison F. García López o *Qué hace un negro como tú en un sitio como este* (2021) de Moha Gerehou nos muestran las posibilidades de ir más

[4] Véase el III Coloque International. Afrohispanismos contemporáneos. Historia, Culturas y Literaturas de Guinea Ecuatorial que tuvo lugar los días 10 y 11 de junio de 2021. Sébastien Lefèvre presentó el trabajo "*De las tinieblas de tu memoria* negra a *Hija del camino*: ¿colonialidades eternas?".

allá de la mera migración en un contexto en el que "el reconocimiento científico de los orígenes africanos de sectores de la población es cada vez más ignorado o negado debido a la ignorancia de la historia, la criminalización y el rechazo de los inmigrantes africanos que llegan cada vez más en pateras y cayucos" (Wagbou, 2015: 91-92). Se escribe desde una herida colonial aún no sanada.

Por otro lado, contamos con la experiencia colonial española más allá de la Guinea Ecuatorial. De esta manera, sería también interesante adentrarse en otras literaturas como la producida en Filipinas. Y es que, pese a que la crítica literaria en el país asiático suele hablar de un escenario babélico por la cantidad de lenguas empleadas y se ha considerado, generalmente, la producida en lengua castellana como un remilgo de la época de subyugación española (Donoso, 2014), la lengua del colonizador fue un medio para crear conciencia nacional, y las obras de José Rizal como *Noli me tangere* (1887) o *El filibusterismo* (1891), muestran como a través de la lengua española "se intentaba decir lo indecible y, al mismo tiempo, escapar de las represalias de los organismos oficiales" (Torres-Pou, 2001: 8), luchando por salir de la situación de colonialismo que caracterizaba a Filipinas. En otros ámbitos, como en el de la literatura hispanomagrebí en español, y relacionado con la etapa de protectorado en el norte de Marruecos y el Sahara, hay una capacidad de creación propia con el español, que funciona generalmente en marcos de deseos de cambio o mejoras sociales, se habla de temas como la emigración ilegal, el choque intercultural y las discriminaciones que se vive en estos lugares de tránsito o la filiación de la causa árabe, evidentes ejemplos del racismo estructural que sigue operando (Sarria, 2015). Se abre otra posibilidad de estudio desde esta perspectiva.

Sin embargo, es el espacio latinoamericano el que nos va a permitir poner a prueba de una manera más clara el concepto de la "literatura producida desde la herida colonial" ya que a través de su literatura podemos:

- Analizar si las independencias han supuesto un punto de ruptura respecto a la jerarquía etno-racial producto de la colonización o si, por el contrario, continúan vigentes.

– Analizar las distintas identidades críticas contra la colonización y buscar los nexos en común.

3.1. Una historia invisibilizada del negro en América Latina

> "En la sociedad colonial ordenada por un sistema de castas y donde la movilidad social era muy poca, la "mancha" de ser descendiente de negros implicaba un pasado de esclavitud. Es así que a medida que las mezclas permitían el blanqueamiento de la piel, aumentaba también la necesidad de ocultar y negar ese pasado" (Becerra, 2008: 75)".

La trata de personas negras a América supuso un punto de inflexión de la historia de los continentes africano y americano, y del capitalismo. En este contexto, es imprescindible entender cómo los conceptos de "África" y "negro" solo existieron como ficción del otro (Mudimbe 1994), en donde África significó "la negación de la idea misma de lo común, inclusive de la idea misma de una comunidad humana" mientras que el negro fue concebido como "la tumba vacía que es el mundo" (Mbembe, 2016: 104-105).

Además, la historia negra del continente americano ha resultado invisibilizada. Ambos problemas, como aseguraba Fanon (1986: 194), responde al interés de los europeos, "que no han dejado de oponer la cultura blanca a las demás inculturas" y de negar la validez de las culturas colonizadas. En palabras del mismo autor, la propia historia del colonizado y de los territorios ocupados no deja de ser un reflejo de la historia de la metrópoli y cómo los occidentales nos hemos proyectado en las colonias:

> El colono hace la historia y sabe que la hace. Y como se refiere constantemente a la historia de la metrópoli, indica claramente que está aquí como prolongación de esa metrópoli. La historia que escribe no es, pues, la historia del país al que despoja, sino la historia de su nación en tanto que ésta piratea, viola y hambrea" (Fanon, 1986: 45).

El siglo de las independencias latinoamericanas no evitó el "dilema negro" (Villaboy, 2014), pues las independencias no significaron el fin de la esclavitud en el continente americano en un contexto en el que las poblaciones afrodescendientes eran vistas como frenos al progreso. *Lecciones sobre la filosofía de la Historia Universal* (1837) de Hegel

es ilustrativo de un pensamiento racista que trascendió las independencias. En esta obra se planteaba la ahistoricidad de las sociedades africanas, su nulo aporte a la historia de la humanidad y el desinterés que muestra desde una mirada eurocéntrica:

> "El África propiamente dicha es la parte característica de este continente. Comenzamos por la consideración de este continente porque en seguida podemos dejarlo a un lado, por decirlo así. No tiene interés histórico propio, sino el de que los hombres viven allí en la barbarie y el salvajismo, sin suministrar ningún ingrediente a la civilización. Por mucho que retrocedamos en la historia, hallaremos que África está siempre cerrada al contacto con el resto del mundo; es un Eldorado recogido en sí mismo, es el país niño, envuelto en la negrura de la noche, allende la luz de la historia consciente". (Hegel, 1973: 180)".

Los africanos se encontrarían en un estado de inocencia o de inconsciencia de sí y en un territorio en donde "no hay más que casualidades, sorpresas, que se suceden unas a otras" (Hegel, 1973: 182). De aquí que representando al negro como "el hombre natural en toda su barbarie y violencia" (Hegel, 1973: 183) y todo lo asociado a las poblaciones africanas y afrodescendientes no tengan a estas mismas como sujetos con agencia histórica.

Sin embargo, ha sido la historia contada desde una perspectiva afrocéntirca la que ha ido rompiendo con este relato hegemónico que no hace sino ilustrar que existe un *color de la razón*[5] (Castro-Gómez, 2010). Obras desde historia como la de Eric Williams *Capitalism and Slavery* (1944) entre otras cuestiones, rompe con esa idea eurocéntrica de que el abolicionismo ha sido obra en las poblaciones blancas señalando toda una serie de cuestiones que nos invitan a reflexionar sobre la idoneidad de Inglaterra de abolir la esclavitud para competir en mejores condiciones con otros países occidentales a través de la prohibición de la trata primero y de la propia institución de la esclavitud después (1833); la realidad de un siglo XIX en el que las prácticas esclavistas siguieron estando presentes pese a las nuevas legislaciones; la hipocresía de

[5] El *color de la razón* alude a "una representación en la que todo conocimiento proveniente de Europa era visto como esencialmente superior al conocimiento producido y transmitido empíricamente por los nativos de América y África" y al que no se le ha dotado de ninguna validez epistémica (Castro-Gómez, 2010: 193).

sectores económicos que intentaron potenciar el comercio de la metrópoli con la India en detrimento del de Las Antillas y que no pusieron impedimentos ante el trabajo esclavo en Cuba, Brasil o Estados Unidos; plantea la importancia de la esclavitud para la acumulación de capital en Europa y que se pudiera llevar a cabo el desarrollo del capitalismo.

El proceso de independencia haitiana (1789.1820) que supuso la primera revolución libertadora de América Latina, una revolución que aunó la lucha social y anticolonial contra hasta tres potencias occidentales (Francia, Inglaterra y España). La obra de *Los jacobinos negros. Toussaint L'Ouverture y la Revolución de Haití* de C.L.R. James (1938) es, en sí mismo, un manifiesto historiográfico antiimperialista. Obra que nace no tanto de las ideas de Europa sino de la propia diferencia colonial. Se trata de una historia del Caribe que pone en el centro la experiencia africana y afrodescendiente (opresiones como la esclavitud, y resistencias, teniendo a la propia revolución haitiana como paradigma) por un lado, y que, por otro, es una historia de éxito en el que el "negro" es sujeto histórico del relato del pasado.

Es también un historia de resistencia silenciada la de las insurrecciones en los barcos durante el *Middle Passage* (se plantea que cada viaje con personas esclavizadas era visto por los europeos como una rebelión en potencia) como prácticas de resistencia violentas que tuvieron como objetivo la mejora de las condiciones de vida. Junto a otras resistencias como las "huelgas de brazos caídos", sabotajes, quema de los edificios de las plantaciones, etc. La revuelta en el Trial en 1804 en donde los documentos oficiales hablaban de "un sentimiento de nostalgia" de las personas esclavizadas por su tierra, despolitizando sus actividades. Las obras que señala Javiera Carmona (2009) en su trabajo sobre el Trial: *Historia de Valparaíso (1831-1886*) de Benjamín Vicuña Mackenna (1936), *Buques Norteamericanos en Chile a Fines de la Era Colonial (1788-1810)* de Eugenio Pereira Salas, *Viajes y Travesías por los Hemisferios Norte y Sur* (1817) de Amasa Delano y *Benito Cereno* (1854) de Herman Melville. Lo que nos muestran son historias contadas desde visiones eurocéntricas sobre el fenómeno de la resistencia afro.

3.1.1. Nicolás Guillén: puesta en valor de lo negro en Cuba

Nicolás Guillén, una figura muy interesante porque vivió unas décadas como la de los 30 y 40 en Cuba, de fuertes prejuicios sociales y discriminación social, y en donde mostró toda la fuerza expresiva de lo cubano a través de la exaltación del negrismo (Alemany, 2018: 38). Además, en este caso la denuncia anticolonial se realiza, debido al contexto histórico, ante el imperialismo norteamericano. A través de sus obras denunció "como ninguno de los rebeldes contra la prepotencia del blanco –que Guillén personifica en el yanqui" (Martínez Estrada, 1977: 6) sin dudar en señalar las conexiones de estos con la élite corrupta de Cuba.

Coroneles de terracota,
Políticos de quita y pon;
Café con pan y mantequilla…
¿Qué siga el son!
La burocracia está de acuerdo
En ofrendarse a la Nación;
Ochenta dólares mensuales…
¡Qué siga el son!
El yanqui nos dará dinero
Para arreglar la situación:
La Patria está por sobre todo…
¡Qué siga el son!
Los viejos líderes sonríen
Y hablan después desde un balcón.
¡La zafra! ¡La zafra! ¡La zafra!
¡Qué siga el son![6]

[6] Nicolás Guillén (1934). *West Indies LDT*. Disponible en http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/west-indies-ltd-1934--1/html/ff57fb10-82b1-11df-acc7-002185ce6064_37.html

Canto para matar a una culebra[7].

¡Mayombe—bombe—mayombé!
¡Mayombe—bombe—mayombé!
¡Mayombe—bombe—mayombé!

La culebra tiene los ojos de vidrio;
la culebra viene y se enreda en un palo;
con sus ojos de vidrio, en un palo,
con sus ojos de vidrio.

La culebra camina sin patas;
la culebra se esconde en la yerba;
caminando se esconde en la yerba,
caminando sin patas.

¡Mayombe—bombe—mayombé!
¡Mayombe—bombe—mayombé!
¡Mayombe—bombe—mayombé!

Tú le das con el hacha y se muere:
¡dale ya!
¡No le des con el pie, que te muerde,
no le des con el pie, que se va!

Sensemayá, la culebra,
sensemayá.
Sensemayá, con sus ojos,
sensemayá.
Sensemayá, con su lengua,
sensemayá.
Sensemayá, con su boca,
sensemayá.

Dos claros ejemplos de cómo Nicolás Guillén, pese a las críticas que recibió por no tener una posición política explícita, plantea las continuidades coloniales que existen en Cuba a través de la figura del estadounidense, en un periodo, desde la independencia hasta la Revolución, en la que los Estados Unidos tuvieron un papel central en la política cubana. Así mismo, sus poemas son un reflejo de una puesta en valor de lo africano como parte imprescindible de la identidad de Cuba y de

[7] Tomado de West Indies Ltd., en Obra poética 1920-1972, La Habana, Instituto Cubano del Libro, 1972. Disponible en https://cvc.cervantes.es/literatura/escritores/guillen/poemas/poema_02.htm

América en donde la cultura afro ocupa un lugar desde el que pivota la identidad del pueblo.

3.1.2. Manuel Zapata Olivella. La población africana o el relato de un héroe colectivo

Lucía Ortiz plantea que el contexto en el que escribe Manuel Zapata, autor afrocolobiano, es el de un desconocimiento sobre la historia de las poblaciones afrodescendientes en América Latina, su posición marginal "en la realidad política, social y cultural colombianas" (Ortiz, 2007a: 13) y un blanqueamiento de los discursos como prueba el término mestizo para esconder las "diferencias socio-étnicas y las diferencias de identidad racial" (Ortiz, 2007a: 14), las invisibilización en el sistema educativo, o una tradición en la que el negro se ha presentado como un obstáculo de progreso, posición sancionada por la propia Constitución de 1886 en Colombia. Su actividad es fruto de esa resistencia y autoafirmación del negro y recoge el testigo de otros autores afrocolombianos como Obeso, que allá por 1877 en *Cantos populares de mi tierra* expresaba:

> Óigame, branco, tar ve
> No é bin claro lo que afiemo,
> A eplicácme yo no arcanzo
> Tar como un Roja Garrío...
> Re toro lo grande y bello
> Que er mundo encierra, no etimo
> Sino ros cosa, que son
> Mi jembra amá y mi arbedrío

Siguiendo esa tradición lo que hizo Manuel Zapata fue continuar con una literatura de carácter subversivo para hacer participar en la esfera de la ciudadanía a la población afrolatina (Jáuregui, 2007) a través de las obras de *Chambacú corral de negros* (1967) y *Changó el gran putas* (1983). Bebió de las corrientes de su tiempo, *Harlem Rannaissance*, *négritude*, *negrismo* (de un Caribe hispano con perspectiva más estética y menos politizada) y de un nacionalismo afronorteamericano, con el que fue construyendo una subjetividad diaspórica "con la idea de alcanzar una liberación conjunta del colonialismo y la segregación" (Izard,

2005: 104). Destacó entre sus herencias la de "su valor y responsabilidad para ser fiel a los mandatos y exigencias del *muntu*[8]: Luchar incansablemente por la libertad (Mina Aragón, 2003: 197).

La obra de Chambacu, ambientado en el barrio del mismo nombre entre aguas fecales, en un entorno de hambre, ilustró al "más grande y antiguo tugurio del país […] símbolo de la resistencia negra" (Ortiz, 2007b: 156), sin servicios básicos y sin interés por parte del Estado hasta que se necesitan reclutar a soldados colombianos para la Guerra de Corea (lo que sirve en la novela como motor de concienciación de la comunidad). El barrio es visto como territorio de exesclavos y que simboliza "su arduo camino hacia la participación ciudadana en la comunidad nacional" (Ortiz, 2007b: 156-157). Manuel Zapata hace del colectivo afrodescendiente el héroe colectivo (Rengifo, 2016: 165).

La mirada afrocéntrica de *Chambacú, corral de negros* se desarrolla de lleno en *Changó, el gran putas* (1983). Esta novela, publicada en 1983, es, según la mayoría de los críticos, la obra maestra de Manuel Zapata Olivella, una novela testimonio sobre la la importancia de los africanos y sus descendientes en la conformación actual de las distinta sociedades americanas. (Rengifo, 2016: 41). En esta obra aparecen espacios como el barco cargado de personas esclavizadas, África como inicio, el *orisha* como narrador (poniendo en valor la oralidad y la espiritualidad de herencia africana) y una serie de acontecimientos que marcan la historia colectiva del afrodescendiente en América como el cimarronaje, las independencias, o las luchas del siglo XX. Una manera de poner el valor a la raza negra como parte imprescindible para la conformación del hombre nuevo americano y de problematizar la concepción de una sola Historia (Rengifo, 2016: 45).

Es la obra de Manuel Zapata una manera de dotar de discurso y agencia histórica al colectivo afrodescendiente en América Latina (llamado

[8] Estos forman parte de una visión de la historia que tiene como base el *Muntu*, una cosmovisión bantú en que los seres humanos no están separados de los elementos a su alrededor y en que los muertos pueden comunicarse con los vivos y a través de ellos

hace tiempo *negredumbre*[9], focalizando en la escasa conciencia de grupo y la condición de opresión), haciéndolo partícipe de los grandes acontecimientos, recordando que forman parte de una comunidad que trasciende los límites geográficos –con origen en África–, problematizando el discurso de la armonía racial y el mestizaje en el continentey cuya subjetividad diaspórica permite poner en cuestión la lógica del Estado-Nación, "la posibilidad de un mundo descentrado y descentralizado, más allá de las fronteras y los limes fijos que encajan en la lógica del Estado-Nación" (Wabgou, 2015: 69)

3.2. Una historia invisibilizada del indígena en América Latina

Carlos Malamud (2010: 63-64) señala esas distintas caras de la conquista que se ponen de relieve. Una de ellas es la "gloriosa, la que mira la colosal tarea de los conquistadores, hombres de coraje" y otra la "tragedia" la "del drama continuo y permanente de los pueblos dominados, de los indios esclavizados, de las culturas destruidas, de la catástrofe demográfica". No hay que olvidar que uno de los motores de la guerra, de la conquista y de la posterior explotación de los indios no fue sino la sed de oro, y que ya la Junta de Burgos en 1512 "el trabajo forzoso indígena era justo y, sobre todo, necesario para la sociedad colonial, siempre que no supusiera el exterminio de las sociedades nativas ni impidiera su evangelización" (Malamud, 2010: 66).

Durante ese proceso de conquista la religión católica fue clave, pues su expansión justificó el dominio español y el sometimiento y explotación a indígenas. La Iglesia católica fue un factor central de la conquista y la colonización, en donde "cada conversión de un indígena al Cristianismo significaba la retirada, real o potencial, de un enemigo de los españoles" (Esteva, 2001: 11). Y su ayuda al proceso de aculturación y de occidentalización también se dejó patente por la imagen que se construyó del indígena para poder justificar esa encomienda y esa mita que no era sino un reflejo de la hegemonía de la república de españoles frente a la de los indios (Malamud, 2010: 145).

[9] Esa *negredumbre* que es hija de una triple fatalidad. Diáspora, esclavitud, hispana y "el prejuicio y olvido republicano" (Camacho, 2015: 66).

Entre los escritos que produjeron los religiosos (al margen de la defensa de Las Casas como ejemplo contrario), podemos señalar el de la *Historia de los indios de la Nueva España* de Fray Toribio de Benavente, que presentó una historia prehispánica que hacía hincapié en elementos que justificaran la acción de los misioneros como la antropofagia ritual. Se hablaba de religiones irracionales que "estimulaba los peores instintos de la irracionalidad mediante actos crueles" (Esteva, 2001: 30).

Las primeras literaturas escritas a la manera occidental pero por parte de individuos que se posicionaron de una manera u otra en línea con reivindicaciones de algunos sectores indígenas, la tenemos en los escritos novohispanos, generalmente bajo el nombre de *probanza de méritos* (tenían como objetivo solicitar mercedes reales) en donde un ejemplo lo ilustra Fernando de Alva Ixtlilxótil cuando se escribe que

> "se nos han quitado todos los pueblos y tierras y mando que teníamos […] de lo cual hemos recibido y recibimos notorio agravio, y vivimos muy pobres y necesitados y sin ninguna renta […] nos han desposeído de lo nuestro, y desheredado, y héchonos tributarios, cuando no lo éramos […]. (Citado en Labastida, 2017: 176-177)".

Pero sobresalen dos figuras por encima de todas: las del Inca Garcilado de la Vega y la de *Phelipe Guaman Poma de Aiala* (o *Phelipe Huaman Puma de Ayala*). Jaime Labastida (2017) en su trabajo *Semejanzas y diferencias entre el Inca Garcilaso de la Vega y Phelipe Guaman Poma de Ayala*, señala las diferencias entre ambos, atribuyendo al primero una cultura y concepción del mundo occidentalizada frente al segundo, al que considera que tiene un visión indígena quechua, por ejemplo, cunado "incorpora al proceso genesíaco, descrito en la Biblia, la concepción quechua de la creación del mundo o, dicho de modo mejor, cómo surge la Tierra de las aguas primordiales" (Labastida, 2017: 179).

Frente a esta, otras visiones como la de Lipi Biswas-Sen, Sí, el subalterno puede hablar: un análisis breve de la Nueva corónica y buen gobierno de Felipe Guaman Poma de Ayala y los Comentarios reales del Inca Garcilaso de la Vega (2004), ponen en cuestión la idea anterior al

señalar que al igual que Guaman Poma[10], el Inca Garcilaso subvierte el discurso colonial. En él, las tácticas para atacar al sistema de la conquista española son más sutiles y utiliza lo que Homi K. Bhabha denominó mimicry y sly civility. Se hace de recursos retóricos propios de la tradición humanista como la falsa modestia para presentarse como "pobre indio", imitando el desprecio de los cronistas españoles pero introduciendo elemento de suma importancia como la elevación del quechua al mismo plano de autoridad de otra lengua escrita, poner en relieve la importancia de la tradición oral y presentar la historia incaica como una historia llena de logros científicos, políticos y culturales (Biswas-Sen, 2004), y de la que queda mucho por contar, como nos señala en el Proemio al lector (Garcilaso de la Vega, 2000) que no hace sino atacar un discurso de justificación de conquista y sometimiento por parte del poder colonial

Esta negación del carácter político de las obras indígenas ocurre también en el espacio brasileño, en donde es ilustrativo el poema de *Erro de Português* de Oswald de Andrade (1890-1954), que da a entender que la situación marginal del indio fue algo pasajero en la historia del continente, lo que enmascara la falta de reconocimiento actual y que se debe a la perpetuación de ese "patrón de poder colonial" (Feil, 2011: 122). En el caso de la literatura, sigue sin tener reconocimiento dentro del conjunto de la literatura nacional brasileña, algo que también se comparte con las críticas literarias de Centroamérica –incluidas las de corte marxista–, que han desestimado reiteradamente la existencia de un universo literario indígena (Zavala, 1998).

[10] Guaman Poma proporciona un nuevo texto histórico, uno que presta como alternativa al de los cronistas peninsulares, que plantea al indígena como civilizado frente al bárbaro europeo, con agencia histórica, dinamismo y sin que haya perdido ni memoria ni voz. Las críticas a la conquista son frontales y directas:

"Como le prendieron, y estando preso Atagualpa Inga, estando preso le robaron toda su hacienda don Francisco Pizarro y don Diego de Almagro y todos los demás soldados y españoles y lo tomaron toda la riqueza del templo del sol [...] hasta quitarle su mujer legítima [...] hubo grandes llantos en la ciudad de los indios, cantaban de esta suerte: array araui array araui sapra aucuchado coya atihuanchic llazauanchicma coya suella uanoson amatac acuyraqueca cachundo paracinam uequi paylla-manta urmancam coya hinatachha. (El énfasis es mío, 282)".

Por otro lado, se han mitificado textos tradicionales y poéticos de la oralidad indígena como *Popol Vuh/ Pop Wuk*, el Memorial de Sosolá o Anales de los Cokchiqueles y *El Rabinal Achí* (recogidos por europeos) mientras "se le ha negado este carácter a la tradición oral indígena de carácter creativo que persiste de generación en generación" (Zavala, 1998: 102), así como la marcada exclusión de toda su cosmogonía, su inclusión por parte de autores en compilaciones de literatura infantil, en el que se presenta al indígena como "buen salvaje, como un niño, y las culturas indígenas ilustrarían esa infantilidad de los pueblos" (Zavala, 1998: 109) forma parte de una exclusión generalizada en América Latina de estas literaturas como parte de las literaturas nacionales y dentro de un contexto de "etnocidio soterrado y abierto que ha privado a estos pueblos de su condición de sujetos históricos" (Zavala, 1998: 103).

La reivindicación de la carga política de las literaturas indígenas es clave porque nos plantea parte de la sabiduría de los pueblos indígenas, son necesarios para comprender las cosmogonías ancestrales y son reflejo también de acontecimientos históricos de pueblos que han sido oprimidos desde la conquista del continente desde la Edad Moderna (Naranjo, 2011). Por otro, esta literatura es también un ejercicio de autorrepresentación y autodeterminación, que lucha contra el "imperio de los indigenismos criollos y mestizos" en Latinoamérica y pone en cuestión los encuadres de las literaturas nacionales en el continente y los propios modelos de la teoría literaria europea (Arias, Carcamo-Huechante y del Valle, 2012: 7-9).

4. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Este estudio introductorio ha tratado de dar continuidad al concepto de "literatura producida desde la herida colonial" con el objetivo de que sirva como base para un estudio más profundo de la literatura producida en América Latina, tanto desde subjetividades indígenas como afrodescendientes y criollas. El objetivo es que, respetando la su diversidad, puedan ser agrupadas en un concepto que señale directamente un problema existente: la continuidad de las lógicas coloniales en la

actualidad y la persistencia de la "raza" como un instrumento de dominio contra la mayor parte de la población mundial.

Las literaturas indígenas, así como los ejemplos de Nicolás Guillén y Manuel Zapata Olivella, nos muestran que los lógicas de dominio colonial siguieron presentes después de las independencias, respondieron a una tradición de lucha y reivindicaciones y, en tanto que productos culturales e históricos, trataron de dar voz a los oprimidos creando unas identidades y poniendo en diálogo la Historia, la Memoria y la justicia.

5. REFERENCIAS

Alemany Bay, C. (2018) La negritud en El Son Entero de Nicolás Guillén y sus derivaciones en la poesía de Georgina Herrera y Nacy Morejón. Ana Chouciño Fernández y Ana María González Mafud (2018) (Eds.). Nicolás Guillén y el El son entero. Miradas desde el siglo XXI. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. 33-63

Arias, A.; Carcamo-Huechante, L. y del Valle Escalante, E. (2012). "Literaturas de Abya Yala". Lasaforum XLIII(1), 7-10.

Barquero, S. Á., Caicedo Ortiz, J. A. y Rico Noguera, J. C. (2015). Colonialidad del saber y Ciencias Sociales: una metodología para aprehender los imaginarios colonizados. Análisis político, 85, 76-92.

Bassols, C. (1963). Los hijos de Cam. Plaza & Janés.

Becerra, M. J. (2008). Estrategias de visibilización de la diáspora africana en América Latina y el Caribe durante el nuevo milenio. Ciencia política, 5, 73-88.

Bela-Lobedde, D. (2018). Ser mujer negra en España. Plan B.

Biswas-Sen, L. (2004). Sí, el subalterno puede hablar: un análisis breve de la Nueva corónica y buen gobierno de Felipe Guaman Poma de Ayala y los Comentarios reales del Inca Garcilaso de la Vega. La Torre. Revista de la Universidad de Puerto Rico. IX(34), 75-502. Disponible en https://www.academia.edu/9529610/S%C3%AD_el_subalterno_puede_hablar_un_an%C3%A1lisis_breve_de_la_Nueva_cor%C3%B3nica

Camacho Buitrago, D. (2015). Africanidad e identidad Cimarrones de la negritud: Rogerio Velázquez, Manuel Zapata Olivella y la negredumbre colombiana, En: Wiliam Mina Aragón, Manuel Zapata Olivella. Un legado intercultural. Universidad del Cauca, 65-72.

Carmona, J. (2009). De Senegal a Talcahuano: Los esclavos de un alzamiento en la costa pacífica (1804). En Celia L. Cussen. Huellas de África en América. Perspectivas para Chile. Editorial Universitaria, 137-158.

Carrera Maldonado, B. y Ruiz Romero, Z. (2016). Prólogo. En Carrera Maldonado, B. y Ruiz Romero, Z. (Eds.). Abya Yala Wawgeykuna: Artes, saberes y vivencias de indígenas americanos. Acer-VOS. Patrimonio Cultural Iberoamericano. Disponible en https://www.upo.es/investiga/enredars/wp-content/uploads/2017/03/Pr%C3%B3logo.pdf

Castro-Gómez, S. (2007). "Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes". En: S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (pp. 79-91). Iesco-PensarSiglo del Hombre Editores.

De Sousa Santos, B. (2015), «Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes», en Boaventura da Sousa Santos y Maria Paula Meneses (eds.). Espistemologías el Sur (Perspectivas). Akal, pp. 21-66.

Donoso, I. (2014). Ensayo historiográfico de las letras en Filipinas, *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 4(1). Disponible en http://www.escholarship.org/uc/item/9sc7w3wm

Esteva Fabregat, C. (2001). Introducción. En Fray Toribio de Benavente. Historia de los indios de la Nueva España. Dastin.

Fanon, F. (1986). Los condenados de la tierra. Fondo de Cultura Económica.

Feil, R. B. (2011). O (não) lugar do indígena na "Literatura brasileira": por onde começar a inclusão? Boitatá. Revista do GT de Literatura Oral e Popualar da ANPOLL, 6(12), 122-137

Garcilaso de la Vega, Inca (2000). Comentarios Reales. Edición de Mercedes Serna. Clásicos Castalia.

Garrido, M.Á. (2011). Nueva introducción a la teoría de la literatura. Editorial Síntesis.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1974). Lecciones sobre la filosofía de la Historia Universal. Ediciones de la Revista de Occidente.

Izard Martínez, G. (2005). Herencia, territorio e identidad en la diáspora africana: hacia una etnografía del retorno. Estudios de Asia y África, XL(1), 89-115. Disponible en https://estudiosdeasiayafrica.colmex.mx/index.php/eaa/article/view/1776

Jáuregui, C. (2007). Candelario Obeso, la literatura “afronacional” y los límites del espacio literario decimonónico. En Lucía Ortiz (ed.). "Chambacú, la historia la escribes tú”. Ensayos sobre cultura afrocolombiana. Iberoamericana, 47-65

Labastida J. (2017). Semejanzas y diferencias entre el Inca Garcilaso de la Vega y Phelipe Guaman Poma de Ayala, Boletín de la Academia peruana de la lengua 62, 171-187. Disponible en http://revistas.apl.org.pe/index.php/boletinapl/article/view/671/582

Malamud, C. (2010). Historia de América. Alianza Editorial.

Maroto Blanco, J. M. (2021). Representaciones sociales, prácticas represivas y discursos de resistencia de la población negroafricana en la España colonial y poscolonial (1953-2019). Tesis doctoral, Universidad de Granada.

Maroto Blanco, J. M. (2019). «Cuarenta años de literatura sobre la experiencia africana en España: Identificación de una literatura producida desde la «herida colonial», Tonos digital: Revista de estudios filológicos, 36, pp. 1-27, Disponible en https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/67907

Maroto Blanco, José Manuel y Djandué, B. D. (2019). La production littéraire des exilés et migrants de l’Afrique au Sud du Sahara en Espagne: un regard décolonial de leurs expériences (1959- 2017). En Sariette Batibonak, Jean-Fidèle Simba et Hawa Coulibaly (eds.). Mutations dans les migrations, conflictualités dans les pratiques. L'Harmattan., 165-184. Disponible en https://www.academia.edu/38627292/La_production_litt%C3%A9raire_des_exil%C3%A9s_et_migrants_de_l_Afrique_au_Sud_du_Sahara_en_Espagne_un_regard_d%C3%A9colonial_de_leurs_exp%C3%A9riences_1959-_2017_

Maroto Blanco, J. M. y, Djandué, B. D. (2018). La experiencia africana en España a través de la literatura. ¿Se puede hablar de literatura producida desde la herida colonial? En Williams Jacob Ekou y Juan Miguel Zarandona (eds.). España en contacto con África, sus pueblos y sus culturas. Editorial Universidad de Valladolid, 261-275. Disponible en https://www.academia.edu/38278458/La_experiencia_africana_en_Espa%C3%B1a_a_trav%C3%A9s_de_la_literatura._Se_puede_hablar_de_literatura_producida_desde_la_Herida_Colonial

Maroto Blanco, J.M. y López Fernández, R. (2017). Creaciones literarias como medio de expresión: relatos migratorios y miradas alternativas de la experiencia migratoria entre África y España. En Javier Herrero y Milena Trenta (Coords.). El fin de un modelo de política. Cuadernos Artesanos de Comunicación Social, 664-697.

Martínez Estrada, Ezequiel (1977). La poesía de Nicolás Guillén. Seguida de una antología del poeta Horacio Salas. Calicanto Editorial.

Mbembe, A. (2016). Crítica de la razón negra. NED Ediciones.

Mbomío Rubio, L. A. (2019). Hija del camino: Editorial Grijalbo.

Mbomío Rubio, L. A. (2017). Las que se atrevieron. Sial/Casa de África.

Mignolo, W. (2007). La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial. Gedisa

Mina Aragón, W. (2003) 'El pensamiento afro: más allá de Oriente y Occidente'. Ensayo interdisciplinario del legado afro a la civilización. Artes Gráficas del Valle Ltda.

Naranjo, K. (2011). Literatura indígena contemporánea: panorama, perspectivas y retos. Razón y Palabra, 76. Disponible en http://www.razonypalabra.org.mx/N/N76/varia/12_Naranjo_V76.pdf

Ortiz, L. (2007a). Introducción. En Lucía Ortiz (ed.). "Chambacú, la historia la escribes tú". Ensayos sobre cultura afrocolombiana. Iberoamericana, 13-42

Ortiz, L. (2007b). Chambacú corral de negros de Manuel Zapata Olivella, un capítulo en la lucha por la libertad. En Lucía Ortiz (ed.). "Chambacú, la historia la escribes tú". Ensayos sobre cultura afrocolombiana. Iberoamericana, 155-170

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. Journal of World-System Research, 2, 342-386.

Rengifo, A. (2016). Manuel Zapata Olivella y la narrativa de las negritudes colombianas, CIEHL, 23, 35-46.

Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Universidad del Cauca. Disponible en http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/Inflexion.pdf

Sarria, J. (2015). El compromiso en la literatura hispanomagrebí contemporánea. Sur: Revista de literatura, 6, 1-14. Disponible en https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5989909

Torres-Pou, J. (2001). La narrativa anticolonial hispano-filipina: el caso de "Noli me tangere" y "El filibusterismo" de José Rizal. Iberoamericana (2001-) Nueva época, 1(1), 7-14 Disponible en https://www.jstor.org/stable/41673831

Traverso, E. (2007). El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política. Marcial Pons.

Wagbou, W. (2016). Migraciones de origen africano y sus conexiones diaspóricas: impactos socioculturales, económicos y políticos. Ciencia Política, 11(22), 67-98. Disponible en https://www.semanticscholar.org/paper/Migraciones-de-origen-africano-y-sus-conexiones-y-Wabgou/eca4dd405a17a232ac086685234e24806a286e31

Wallerstein, I. (2007). Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales. Siglo XXI.

Williams, E. (2011). Capitalismo y esclavitud. Traficantes de Sueños.

Zavala, M. (1998). La literatura indígena centroamericana ayer y hoy. Kipus: Revista Andina de Letras (Quito), 101-112.

UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA DEL CONCEPTO GENOCIDIO APLICADO A LOS PUEBLOS INDÍGENAS

JOSÉ MANUEL CORPAS NOGALES
UNED Centro asociado de Córdoba. España.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se analizan los diferentes conceptos académicos de genocidio que se han ido utilizando para desentrañar sus componentes, tanto para observar quién o quiénes son el ejecutor del genocidio, quién o quiénes son las víctimas y qué acciones son consideradas como genocidio. Para ello, nos centramos en el discurso teórico que gira en torno al concepto actual de las Naciones Unidas que sirve además como instrumento jurídico para la condena del genocidio. Una vez analizados los diferentes términos de genocidio, se expone el acto genocida desde un ámbito inclusivo mostrando todos los agentes que provocan el genocidio, todas las acciones que se consideran que pueden provocarlo y todos los grupos de personas que son objeto de dicho acto, proponiendo un concepto inclusivo del término genocidio.

A continuación, se aplica el concepto inclusivo de genocidio a los pueblos indígenas. Se trata de aportar una visión propia a la discusión existente respecto a la aplicación del término genocidio a acontecimientos socio histórico sobre ciertos pueblos indígenas, centrándonos principalmente en la dificultad de demostrar la intencionalidad del acto genocida sobre dichos pueblos. Se distinguen los conceptos genocidio y etnocidio presentándose los datos de pueblos indígenas concretos sobre los que se cometieron ciertas atrocidades que se han intentado calificar como genocidio sin éxito jurídico, también se observarán las instituciones que se han encargado de denunciar estos actos que se pueden calificar como genocidas y quienes se han negado a reconocerlo. Para

finalizar tenemos en cuenta una visión de la construcción simbólica y sociocultural de la memoria del genocidio, poniendo como ejemplo los componentes de la memoria en dos casos de estudio, los Mau Mau en Kenia y el secuestro de niños aborígenes en Australia. La numeración de los apartados y subapartados se hará de forma manual, no se usará la numeración automática.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este ensayo es aportar un concepto inclusivo del término genocidio, de esta manera el término puede ser aplicado a diferentes acontecimientos que se han cometido sobre poblaciones indígenas y poder así ser considerados como tal acto. La metodología discursiva para generar un concepto inclusivo consiste en analizar tres aspectos fundamentales: quiénes pueden ser víctimas de genocidio, qué acciones son consideradas genocidio y quiénes son los perpetradores. Como resultado se aprecia la construcción social negativa sobre la otredad del indígena desde una memoria desfigurada, mediante la cual se han justificado ciertos actos genocidas sobre los pueblos indígenas a lo largo de la historia. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es aplicar un concepto inclusivo de genocidio dentro de un pensamiento social decolonial que trate de afrontar el problema de la memoria de los pueblos indígenas, no para reabrir viejas heridas sino para poder cicatrizarlas.

3. DISCUSIÓN

3.1. Hacia un concepto inclusivo de genocidio según perpetradores, víctimas y acciones genocidas

3.1.1 Concepto general de genocidio.

En primer lugar, propondremos el concepto etimológico de genocidio, dicho concepto proviene del griego “genos” que significa raza o tribu y del latían “cide” que significa matar (Jones, 2011). De aquí ya podemos vislumbrar la acción que es matar y las personas destinatarias de la acción que serían las pertenecientes a una “raza” o una tribu. Lemkin (1944), para su definición, consideró la acción genocida basada en la

barbarie y el vandalismo y sitúo como objeto de esta acción a las personas pertenecientes a una nacionalidad o a una etnia. Dicho autor, compuso la palabra genocidio a partir de genos (término griego que significa familia, tribu, raza o pueblo) y -cidio (del latín -cidere, forma combinatoria de caedere, matar), quería referirse con genocidio a las matanzas por motivos raciales, nacionales o religiosos (Lemkin, 1944).

Las Naciones Unidas en 1948 formulan un concepto más técnico del genocidio. En la convención para la prevención y la sanción del delito del genocidio se acordó que las personas destinatarias eran en su totalidad o en parte las pertenecientes a un grupo nacional, étnico, racial o religioso. Y que los actos que se consideraban genocidio, tanto en época de paz como de guerra, eran a) matanza de miembros del grupo b) lesión grave a la integridad física o mental de los miembros del grupo c) sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción total o parcial d) medidas destinadas a impedir los nacimientos en el seno del grupo y e) traslado por fuerza de niños del grupo a otro grupo. (La convención para la prevención y la sanción del delito de genocidio, 1948-2018:5).

Se trata pues de una definición más amplia que la de Lemkin (1944), sobretodo en las consideraciones del acto genocida, sin embargo, sigue siendo un concepto escueto en referencia a la cuestión de la población objeto de genocidio puesto que no menciona a los posibles ejecutores de dicho acto. Estas son las dos grandes definiciones de las cuales parten la mayoría de los términos que se han realizado a lo largo de las diferentes épocas. A continuación, vamos a aportar definiciones de autores en función de los aspectos que queremos destacar en este texto: autores del genocidio, acto del genocidio y población objeto de genocidio.

3.1.2. Perpetradores del acto genocida

Exponemos a continuación quién o quiénes pueden ejercer el acto genocida. Como se puede comprobar, las diferentes conceptualizaciones se centran en destacar al Estado o a una autoridad gubernamental como los principales perpetradores del acto genocida. Wallimann, Dobkowski y Rubenstein (1987) apuntan que es llevado a cabo por un

gobierno y sus agentes, de igual forma que Chalk y Jonassohn (1990) piensan que el genocidio lo realiza un Estado o una autoridad junto con Midlarsky (1787), Levene (2005) y Semelin (2005). En esta misma línea Harff y Gurr (1998) señalan como agentes del genocidio a las élites gobernantes y sus agentes, Dadrian (1975) apunta a un grupo dominante con autoridad formal y con acceso a los recursos del poder, Horowitz (1976, 1996) a un aparato burocrático estatal y Porter (1982) a un gobierno o sus agentes mediante un aparato burocrático. Por otro lado, Thompson y Quets (1987) señalan que el genocidio puede ser ejercido por cualquier agente, Fein (1985) y Katz (1994) hablan de un perpetrador sin entrar en más detalles, mientras que Shaw (2007) piensa que son las organizaciones que tienen el poder armado las que llevan a cabo el acto genocida.

3.1.3 Acciones genocidas

En este apartado se muestran las acciones que se consideran genocidio según las definiciones de los autores. Peter Drost (1959) habla de una destrucción deliberada de la vida física, Dadrian (1975) por su parte opina que el genocidio es una reducción de un grupo a través de la coacción o la violencia con la intención de exterminarlo, Horowitz, (1976, 1996) se refiere a una destrucción estructural y sistemática a lo largo del tiempo, Kuper (1981) habla de masacre y aniquilación, Porter (1982) señala el genocidio como una destrucción deliberada, total o parcial, al igual que Bauer (1984) que también opina que el acto genocida es una destrucción planificada y especifica los siguientes actos: asesinatos, eliminación de la cultura nacional, esclavitud, destrucción de la economía nacional y/o diezmo de la población mediante el secuestro de niños. Thompson y Quets (1987) entienden que una acción genocida se basa en la destrucción deliberada al igual que Wallimann, Dobkowski y Rubenstein (1987). Huttenbach (1988), de forma más general, apunta que el genocidio es cualquier acto que ponga en peligro la existencia de un grupo. Chalk y Jonassohn (1990) hablan de una matanza masiva unilateral, Katz (1994) de la intención, aunque no se lleve a cabo con éxito, de asesinar en su totalidad o en parte, mientras que Charny (1994) específica que se trata de una matanza considerable

cuando las víctimas se encuentran en situación de indefensión. Harff y Gurr (1998), por otra parte, apuntan que el acto genocida es promover ejecutar y/o consentir políticas que tienen como objetivo destruir a un grupo. Levene (2005) señala dicho acto como una acción realizada para defenderse de una agresión a la integridad de un Estado mediante la eliminación física, sistemática y masiva de esa amenaza. Semelin (2005) habla de proceso particular de destrucción civil, mientras que Chirot y McCauley (2006) señalan el genocidio como la matanza de una proporción sustancial de la población a la que se dirige. Shaw (2007) lo expresa como un conflicto social violento que tiene como objetivo la destrucción de los grupos y Bloxham (2009) muestra el genocidio como la destrucción de una gran parte de un grupo en un territorio limitado o ilimitado con la intención de eliminar al grupo entero. Nos queda pues, describir el/los sujeto/os a los que se le aplica el acto genocida, es decir, hacia quienes se dirige el genocidio.

3.1.4. Víctimas del genocidio

Drost (1959), apunta que el genocidio se dirige hacia seres humanos que pertenecen a una colectividad concreta. Dadrian (1975) aplica el genocidio sobre un grupo minoritario, al igual que Horowitz (1976). Kuper (1981) añade a grupos étnicos, de raza, religiosos y nacionales la adscripción de grupos políticos y Porter (1982) incluye también como objeto de genocidio a grupos sexuales. Thompson y Quets (1987), de forma más general, aplican el genocidio a una colectividad social. Fein (1985), de forma más inclusiva, habla de grupos económicos, nacionales, étnicos, raciales, religiosos, políticos, sociales y de género, al igual que Katz (1994). Chalk y Jonassohn (1990) también de forma general hablan de destrucción de un grupo como Sémelin (2005) y Bloxham (2009). Harff (2003) apunta como población objeto de genocidio a un grupo étnico, comunal o político, mientras que Midlarsky (1787) pone el énfasis en la identidad étnico religiosa del grupo al que se dirige el genocidio. Por otro lado, Levene (2005) señala la población objeto de genocidio con una población agregada a un Estado y Shaw (2007) habla de la destrucción de grupos sociales y de aquellos que se resistan a dicha destrucción.

3.1.5 Un concepto inclusivo de genocidio

Por lo tanto, el principal perpetrador del acto genocida es el Estado, aunque como se puede apreciar no es el único. El Estado aparece reflejado en la definición jurista ofrecida por Drost (1959) para las Naciones Unidas, también en el texto de Chalk y Jonassohn (1990) y en Horowitz (1976), Harff y Gurr (1998) o Chalk y Jonanshon (1990). En las definiciones se habla de los ejecutores de genocidio a los Estados, élites gobernantes u organizaciones que tienen el poder armado. Por lo cual, el genocidio puede ser llevado a cabo por agentes estatales y no estatales, por ello Dadrian (1975) menciona a "grupos dominantes investidos de autoridad formal y/o con acceso predominante a los recursos del poder". En esta discusión Mann (2005) plantea que no son sólo las élites o las partes altas de los gobiernos quienes realizan el acto genocida, sino que también se utilizan y tienen su involucración en dicho acto los militantes y las masas. Por lo cual, podemos concluir que el actor fundamental del genocidio es el Estado o un aparato burocrático gubernamental desde la élite, ya sea estatal o no, que además necesita de otros actores como los militantes y la masa.

Respecto a qué se considera un acto suicida, el primer punto a debatir es si existe o no la intención de llevar a cabo el acto genocida. En primera instancia Lemkin ya señaló el propósito de aniquilar a un grupo, además de una coordinación planificada. Kuper, habla de una intención explícita. Drost (1959) muestra una destrucción deliberada como Porter (1982), Bauer (1984), Thompson y Qets (1987), Drost (1959) y Wallimann y Dobkowski (1997). Katz (1994) también apunta a la intención de cometer genocidio, aunque no se lleve a cabo con éxito. Harff (2003) señala que el objetivo del acto genocida es destruir a un grupo. Y Bloxham (2009) pone el énfasis en la intención de eliminar a un grupo entero. Por lo tanto, parece ser que la mayor parte de las definiciones dejan claro que para que se produzca el acto genocida debe de haber una intención, aunque para la búsqueda de una definición inclusiva, objetivo de este ensayo, debemos mencionar que el acto genocida puede producirse, y debe castigarse penalmente, también de forma no explícita, puesto que en varias ocasiones va a resultar muy difícil demostrar la intención real de los perpetradores del acto genocida.

Una vez debatida la intencionalidad o no del genocidio, exponemos hacia qué actos se dirige esta intencionalidad. En este sentido el discurso destaca de forma general que el acto genocida consiste en la destrucción, la masacre, la aniquilación, la matanza, el asesinato, la eliminación física y/o la destrucción civil. De forma más específica, se habla de la reducción de un grupo a través de la coacción o la violencia, de políticas que tienen el objetivo de destruir. O las formas que señala Bauer (1984) que son el asesinato, la eliminación de la cultura nacional, la esclavitud, la destrucción de la economía nacional y el diezmo de la población mediante el secuestro de niños.

Podemos exponer pues, que de forma inclusiva el acto genocida consiste en aniquilar, matar, asesinar o querer destruir a un grupo o parte de él a través de diversos mecanismos, como puede ser políticas de destrucción, ya sea en un territorio limitado o no, ya sea de forma total o parcial y con intención o sin intención. De forma general, el acto genocida se dirige a un grupo, a una colectividad concreta, en algunos casos se habla de un grupo minoritario frente a un perpetrador mayoritario. Se trata pues de grupos, ¿pero qué clase de grupos?, expongo a continuación todos los grupos que se mencionan sin exclusión de ninguno de ellos: grupos étnicos, de raza, religiosos, nacionales, políticos, grupos sexuales, económicos, nacionales, étnicos, raciales y de género, además de grupos que se consideran que son agregados a un Estado y se ven como una amenaza hacia la integridad de éste.

3.2. Etnocidio en los pueblos indígenas

En primer lugar, voy a hacer referencia no solo al acto de destruir físicamente, como se entiende el genocidio en muchas de sus definiciones, sino al acto de destrucción previo de las culturas que después son objeto de genocidio, es decir hablamos del término etnocidio. Para Clastres (1981) el concepto de etnocidio se creó para mencionar algo que no nombraba ningún otro término, pero debido al uso coloquial el concepto original se ha desvirtuado. Para el autor, el concepto original de etnocidio "es la destrucción sistemática de los modos de vida y de pensamiento de gentes diferentes a quienes llevan a cabo la destrucción. En suma, el genocidio asesina los cuerpos de los pueblos, el etnocidio los

mata en su espíritu" (Clastres, 1981, p.56). Esta idea de etnocidio la observa Clastres (1981) en el proceso de colonización, concretamente en lo que denomina la "masacre de los indígenas en América", a través de una visión sociocultural perniciosa del otro, de una construcción negativa de la otredad. En definitiva, un desprecio y una destrucción cultural de la alteridad, refiriéndose en este caso a los pueblos indígenas de América. Se destacan como autores principales de etnocidio a los misioneros católicos que tenían como objetivo evangelizar al "primitivo" y llevarlos a la verdadera fe, destruyendo sus creencias y las espiritualidades preexistentes, provocando un "etnocidio optimista" basado en salvar al otro (Barkan, 2003). Muchos pueblos indígenas, por su parte, querían no solo protección sino también el derecho a la libre determinación. Querían poder vivir sus propias vidas, libres de la imposición de conceptos no indígenas como "civilización" y cristianismo (Hitchcock y Koperski, 2010).

El etnocidio por tanto se basa en una jerarquía cultural que manifiesta la superioridad de la cultura de Occidente. De esta forma concluye que Occidente es una cultura etnocida porque así se ha comportado a lo largo de la historia, además de considerar a los Estados nación como responsables de etnocidios dentro sus fronteras debido a que los Estados tienden a la disolución de lo múltiple hacia una unidad homogénea. De ahí, que piense que toda formación estatal es etnocida, y como veremos más adelante también puede dar el paso y llegar a ser genocida, eliminando físicamente a gran parte de la población indígena que se encuentra entre sus fronteras o fuera de ellas. Varios investigadores han calificado las acciones tomadas contra los pueblos indígenas como genocidio si incluían la destrucción de la cultura de un pueblo, denominándolo genocidio cultural o etnocidio (Hitchcock y Koperski, 2010).

Jones (2011) también menciona unos principios ideológicos previos al acto genocida por los cuales los países occidentales intentaron justificar sus actos colonizadores. Se trata de la pacificación y el asentamiento, llevado a cabo principalmente por los británicos en EEUU, Canadá y Australia, que consistió en la apropiación de los territorios de la población indígena alegando que ellos no tenían la suficiente capacidad para explotarlos. El segundo principio, llevado a cabo fundamentalmente en

América Latina, hace referencia a la ya mencionada evangelización católica mediante la cual se justificaba la invasión y el descrédito de sus culturas. Y el tercero, afín a los principios del etnocidio, es la construcción racial de inferioridad y jerarquía de los pueblos indígenas sobre Occidente. En este sentido, se argumentaba una línea evolucionista aplicando las ideas de Darwin, que manifestaban una involución de los pueblos indígenas. De esta forma, el etnocidio y el posterior genocidio de los "primitivos" se consideraban como el subproducto inevitable del progreso, poniendo como excusa las teorías de la evolución de la especie.

3.3. GENOCIDIO EN LOS PUEBLOS INDÍGENAS.

Una vez analizado el término etnocidio teniendo en cuenta el proceso de colonización y su relación directa con el genocidio, expongo a continuación algunos casos significativos de genocidio sobre los pueblos indígenas. Para ello, quiero señalar primero el concepto de pueblos indígenas a sabiendas de que se trata de un término aún ambiguo por la falta de consenso.

3.3.1 Definición de pueblo indígena

Haciendo referencia a la Comisión Independiente sobre Asuntos Humanitarios Internacionales debemos tener en cuenta cuatro factores fundamentales para considerar a un pueblo como indígena: preexistencia, no dominación, diferencia cultural y autoidentificación como indígena. (Totten, Parsons y Hitchcock, 2002). Se hace referencia a los pueblos indígenas como aquellos que son 'aborígenes', 'pueblos nativos' o 'primeras naciones'. En muchos casos, los pueblos indígenas son minorías étnicas y, con muy pocas excepciones, no tienen control sobre la maquinaria gubernamental de los estados-nación donde viven. Se trata principalmente de poblaciones originarias de un territorio concreto, en la mayoría de los casos preexistentes a la formación de los Estados-Nación. Una vez aclarado el concepto de pueblos indígenas pasamos a describir algunas situaciones que se pueden considerar como un acto de genocidio hacia dichos pueblos.

3.3.2. Ejemplos de actos que se pueden considerar genocidio en pueblos indígenas

La conquista de España, principalmente, y de occidente en América Latina, marcan hechos que podemos clasificar de etnocidio y de genocidio. Destacamos como genocidio hacia los pueblos indígenas las numerosas muertes en las minas que se produjeron en México y en Perú. Según los datos aportados por Jones (2011) los indios en las minas bolivianas tenían una esperanza de vida de tres a cuatro meses. Además, hay que añadir las numerosas "guerras indias" a cargo de los gobiernos colonizadores contra las poblaciones indígenas que se consideraron como un impedimento para el desarrollo económico y el progreso de los países colonizadores.

El primer contacto entre Occidentales y pueblos indígenas de América del Norte y Canadá se produjo en el siglo XVI debido a la industria ballenera. Esta población en un primer momento fue ayudada por los indígenas que los alimentaron y capacitaron en la agricultura regional. Sin embargo, los colonos le respondieron con desprecio, trayendo enfermedades como la viruela, el cólera, el sarampión, la peste, la fiebre tifoidea o el alcoholismo; que produjeron un declive en la población indígena americana. Para destacar la intención del acto genocida se debe señalar la matanza de Sand Creek en Colorado en noviembre de 1864, cuando el coronel John Chivington ordenó "matar y desmenuzar a todos los indios, pequeños y grandes". Los indios yuki, por ejemplo, fueron sometidos a uno de los genocidios más claros y rápidos de una nación nativa en la historia de los Estados Unidos. Procedieron a masacrar a todos los indios que encontraron, independientemente de su edad o sexo; además sus acciones fueron legitimadas después de los hechos por la concesión de salarios de la legislatura estatal por su trabajo genocida. (Jones, 2011; Barkan, 2003).

Los genocidios sobre la población indígena más mencionados por diversos autores hacen referencia a dos casos que después de varios años de negociación tuvieron un mayor consenso a finales del siglo XX para ser reconocidos como actos genocidas perpetuados por países colonizadores. Se trata de los casos de las poblaciones aborígenes de Australia

colonizadas por Gran Bretaña y la barbarie sobre el pueblo herero en Namibia a cargo de los colonizadores alemanes.

En el caso de los aborígenes australianos, destacamos que en 1788 cuando llegaron los ingleses a suelo australiano con una población indígena de aproximadamente 750.000 personas, dicha población se redujo a 31.000 en 1911 (Jones, 2011). Como la mayor parte de los actos genocidas, empezaron con un etnocidio feroz clasificando a los aborígenes como inhumanos y si eran humanos como humanos inútiles. El proceso de colonización británico consistió básicamente en la obtención de territorio para la producción evitando la mezcla con la población autóctona (Moreno Feliu, 2014). En este sentido, a medida que los colonos iban saqueando nuevas tierras, aumentaban los conflictos con los aborígenes. Llamativo fue el acto de masacre cometido sobre la población aborigen de la isla de Tasmania, de tal magnitud que se creyó que los aborígenes habían sido completamente aniquilados de la isla. (Jones, 2011; Hitchcock y Koperski, 2010). En Nueva Zelanda, también se ha reclamado la reparación del daño producido a la población aborigen maorí. Concretamente se hace referencia a la confiscación de tierras de Taranaki por parte del colonialismo británico y las consecuencias psicológicas que argumenta la ministra asociada de Asuntos Maoríes, Tariana Turia, como el "trastorno de estrés traumático poscolonial", llegando a considerar la colonización como un holocausto.

El acto de masacre herero, es otro acto que está empezando a reconocerse ampliamente como el primer gran genocidio del siglo XX. En 1903 los colonos alemanes inundaron el territorio herero situado en la actual Namibia, poco a poco a través de engaños y estratagemas los colonos se hicieron con el territorio hasta acorralar a los hereros en un pequeño espacio. Este acto supuso el enfrentamiento de los hereros contra los colonos alemanes que acabó con la derrota de los hereros. Posteriormente al acto bélico, el ejército alemán masacró y aniquiló a la mayor parte de población herera que logró sobrevivir. (Jones, 2011; Hitchcock y Koperski, 2010).

Otro caso más reciente sobre la intención de adjudicar el genocidio sobre un pueblo indígena, es el caso del pueblo Ache. Este grupo en los años 80 aún vivía de la caza y la recolección presentando una vida

nómada. Durante los años 40 y 50 varios grupos Ache sufrieron el acoso por parte de colonos paraguayos. Sin embargo, a la hora de considerar si este acoso fue ejemplo de genocidio hubo desacuerdo entre las propias asociaciones que defienden los derechos indígenas. Por una parte, la ONG Cultural Survival pensaba que no se había producido genocidio apoyando el argumento del gobierno paraguayo que alegaba que no había intención de destruir al pueblo Ache como grupo; frente a la ONG Survival Internacional que pensaba que el acto por parte del gobierno paraguayo sobre los Ache debía considerarse y penarse como genocidio. (Totten et. al., 2002).

Expongo, para finalizar, actos que se pueden considerar genocidio en torno a una larga lista de pueblos indígenas que han sido amenazados por empresas amparados por los Estados para explotar sus tierras. Quizás, uno de los casos más recientes para captar la atención occidental fue el de los yanomamis, cuya destrucción comenzó en los años sesenta y setenta. Aunque se pueden añadir muchos más como en Ecuador, donde la industria del petróleo se ha entrometido en la vida y en el territorio de los Yasuní (waorani, tagaeri y taromemane), pueblos indígenas de la selva amazónica debido a la maderera o la lucha del pueblo mapuche frente a la extracción de gas y petróleo, compañías madereras del Proyecto de trigo de Tanzania (CIDA) (por ejemplo, Mitsubishi) Minería de uranio del desierto occidental (por ejemplo, zinc de Río Tito) Ecuador Papua Occidental (Irian Jaya) o hasta compañías petroleras como Texaco y Maxus en Ecuador; entre muchos otros casos. (En survival.es).

3.3.3. El concepto inclusivo de genocidio en los pueblos indígenas

Por lo tanto, una vez expuestos los casos de posibles actos genocidas sobre pueblos indígenas el discurso gira en torno a las siguientes cuestiones ¿son o no son actos genocidas? ¿Deben o no deben ser juzgados estos casos?

En cuanto a la primera pregunta traigo de nuevo aquí el término inclusivo de genocidio, es decir, entender de forma amplia que el genocidio implica “un acto normalmente intencionado (aunque puede no serlo) que consiste en aniquilar, matar, asesinar o querer destruir a través de

diversos mecanismos, como puede ser la violencia física o políticas de destrucción; ya sea en un territorio limitado o ilimitado o de forma total o parcial a colectivos o grupos religiosos, nacionales, políticos, sexuales, económicos, nacionales, étnicos, raciales y de género; además de grupos que se consideran que son agregados a un Estado y se ven como una amenaza hacia la integridad de éste; llevado a cabo principalmente por el Estado o un aparato burocrático gubernamental, desde la élite ya sea estatal o no que además necesita de otros actores como los militantes y la masa". Según esta amplia definición queda bastante patente que las actuaciones cometidas sobre los pueblos indígenas que hemos expuesto, se pueden considerar como genocidios, aunque nunca se han considerado de tal forma por parte de un tribunal de justicia, debido fundamentalmente a la cuestión de la intencionalidad. Es decir, en la actualidad hay que demostrar según la definición que utiliza Naciones Unidades (1948), la intención de querer matar, aniquilar, o mermar parte de una población indígena; y esta intencionalidad no se ha podido demostrar en ninguno de los ejemplos expuestos anteriormente. En el caso de las numerosas muertes ocasionadas por las enfermedades transmitidas por los colonos a los pueblos indígenas la intencionalidad nunca se va a poder demostrar, pero las gravísimas consecuencias siguen ahí. De igual forma, en la más reciente actualidad quizás habría que condenar las irresponsabilidades del presidente de Brasil Jair Bolsonaro, por causar que pueblos indígenas yanomamis del Amazonas hayan sido infectados por el Covid 19 a través de trabajadores de empresas madereras que ahora sí tienen el permiso para obtener recursos de las propiedades ancestrales indígenas de la selva amazónica a pesar del terrible daño que este acto produce a la población indígena. (En survival.es)

Respecto a si deben ser juzgados estos actos, la repuesta de nuevo es afirmativa, actualmente existen instituciones que defienden los derechos de los pueblos indígenas a nivel mundial, entre ellas quiero destacar dos, Survival Internacional y Amnistía Internacional. Ambas luchan por los derechos de los pueblos indígenas y dan visibilidad a las atrocidades que se producen en dichos pueblos, principalmente a través de empresas multinacionales con el beneplácito de los Estados Nación. Además de la protesta por parte de académicos humanistas y de la

propia antropología que debe expurgar sus pecados respecto a su relación directa con el colonialismo.

3.4. La memoria del genocidio, construir la otredad para justificar el acto genocida

El genocidio, como hemos analizado, es un acto en el que el perpetrador busca una justificación para ejercer la violencia masiva. Según Stone (2010) "los perpetradores de genocidio cometen los crímenes más horribles en la creencia, siempre exagerada y a veces absolutamente fantástica, de que son actos defensivos para garantizar que no sufrirán el mismo destino". Se justifica el genocidio apelando al miedo, exagerando al enemigo, construyendo una realidad ficticia que genera terror y animadversión hacia el otro. En muchos de los casos de la historia el otro ha sido construido como un bárbaro, incivilizado y peligroso que pretende acabar con los perpetradores genocidas.

Nos preguntamos qué relación existe entre la construcción de los actos premeditados de etnocidio antes del genocidio y el tiempo postgenocidio donde vuelve a aparecer y reaparecer la memoria del genocidio para construir diferentes verdades. Como hemos señalado, crear miedo es una forma para que el perpetrador tenga un respaldo frente al acto genocida, este respaldo se ha creado en varias ocasiones mediante mitos que ejercen un gran poder de influencia y que la memoria tiene que volver a analizar y a estudiar para valorar el contexto del genocidio. Por ejemplo, en Namibia, los alemanes no realizaron matanzas atroces porque se sentían seguros y con una superioridad aplastante sino porque se sentían inseguros y creían que podían perder la existencia en aquel lugar. Respecto a esta idea voy a presentar a continuación diferentes ejemplos donde la población objeto de genocidio, ha sido primeramente considera de forma arbitraria e injusta como peligrosa, salvaje, bárbara, incivilizada, etc.

En primer lugar, quiero señalar la creación del mito violento e incivilizado del movimiento Mau Mau en Kenia que presenta Moreno (2014). Los Mau Mau fueron un grupo de kikuyus que surgieron en los años 50 con la intención de reivindicar las tierras que los colonos británicos les estaban robando, con el tiempo y tras la represión de los británicos, el

movimiento alcanzó un nivel casi nacional. Como en tantas otras ocasiones, los colonos ejercieron una brutal violencia frente a esta sublevación, en este caso a través del llamado gobierno "indirecto" y mediante campos delimitados por alambradas donde se reprimía a la población. Estas atrocidades debían ser justificadas, es por ello que se incentivó el miedo hacia los Mau Mau considerándolos como incivilizados, salvajes, bárbaros y violentos porque querían acabar con los británicos y con los kikuyus que le apoyaban. Como afirma Moreno (2014, p.35) "las autoridades imperiales presentaron la guerra contra el Mau Mau como si se tratara de una frontera imaginada entre la "civilización" de los colonos blancos y el "salvajismo" de los africanos". En este ejemplo hay que hacer memoria y citar en estas apelaciones la construcción del odio entre los propios kikuyus a través del gobierno indirecto y de la separación de las tierras en tribus asignadas por los británicos. También la memoria debe construir la idea de bárbaros atribuida por los colonos británicos en referencia a la mutilación genital femenina, que se realizaba tanto en mujeres como en hombres y que para ellos significaba un rito de paso muy importante donde los kikuyus pasaban de niños/as a adultos/as. Para los kikuyus "sin ritos de iniciación femeninos, las mujeres no podrían cultivar las escasas tierras para mantener a una familia, ni casarse, ni tener hijos, con lo que los Kikuyu desaparecerían como pueblo" (Moreno, 2014, p.43). Sin embargo, para los colonos británicos esta idea era signo de barbarie y de involución.

Otro ejemplo que hace creer que la víctima del genocidio es un "monstruo" del que hay que defenderse aniquilándolo, se presenta en el caso de los niños/as indígenas aborígenes secuestrados en Australia. De nuevo, la memoria anterior al acto genocida juega un papel importante. En este caso, como se ha visto en el ensayo anterior, se produjeron secuestros masivos de niños, la llamada generación de niños robados. Los secuestros se produjeron desde el año 1869 y duraron prácticamente hasta 1976. Para cometer estas atrocidades la excusa de los perpetradores fue considerar que estaban protegiendo a estos niños porque "los negros no sabían mantener vivos a sus hijos" además de generar el miedo de la mezcla de razas. Hacer memoria es deconstruir como los perpetradores del genocidio crearon la imagen del aborigen negro

australiano como irresponsable, incivilizado, violento e incapaz de educar en el bien a su prole. Frieze (2014) expone los argumentos señalados por Neville para justificar estos secuestros y manifiesta como mantiene la idea de acusar a los aborígenes de irresponsables. “La responsabilidad del Otro es inevitable (si yo elige ejercerlo o no) pero la "benevolencia natural" es indeterminada. Visto así, Neville refuta su responsabilidad a priori ante el Otro y determina que lo que está haciendo por los aborígenes es benévolo”. Neville de esta forma extravía la responsabilidad hacia los aborígenes de Australia Occidental (Frieze, 2014).

Stone (2010) nos señala otros ejemplos de memoria construida que se justifica a través de mitos, como se pueden observar en Camboya, bajo el poder del mito del Pol Pot, en Ruanda donde el miedo basado en fantasías fabricó una memoria del conflicto entre hutu-tutsi. La invención de las tierras ancestrales de los serbios en Kosovo. Las acusaciones de los serbios hacia los musulmanes en Yugoslavia por traicionar las creencias de sus antepasados. La manipulación de memoria nacional para justificar y comprender la limpieza étnica en los conflictos de ex Yugoslavia en los años 90. O el asesinato de los judíos por parte de los nazis en base no a la superioridad de éstos sino por su miedo al poder de los judíos.

4. CONCLUSIONES

Pretendemos señalar una idea de genocidio amplia e inclusiva, siendo conscientes que para el análisis social del término puede ser más preciso y exacto utilizar definiciones excluyentes que no generen más complejidad y emborronen los estudios sobre el genocidio. Sin embargo, de cara a una aproximación al conocimiento del genocidio creemos conveniente exponer un término amplio, teniendo en cuenta un nivel interdisciplinar desde la antropología, la sociología, la historia o la psicología, que no deje al azar ningún acto genocida de cara al reconocimiento y a las consecuencias penales que deben tener.

Por lo tanto, una vez repasados los conceptos de los diferentes autores/as y clasificados los tres aspectos en torno al término genocidio, podemos diseñar de forma inclusiva una aproximación al concepto de

genocidio como la siguiente: el genocidio es un acto normalmente intencionado (aunque puede no serlo) que consiste en aniquilar, matar, asesinar o querer destruir a través de diversos mecanismos, como puede ser la violencia física o políticas de destrucción, ya sea en un territorio limitado o ilimitado o de forma total o parcial a colectivos o grupos religiosos, nacionales, políticos, sexuales, económicos, nacionales, étnicos, raciales y de género, además de grupos que se consideran que son agregados a un Estado y se ven como una amenaza hacia la integridad de éste; llevado a cabo principalmente por el Estado o un aparato burocrático gubernamental, desde la élite ya sea estatal o no que además necesita de otros actores como los militantes y la masa.

Pretendemos señalar una idea de genocidio amplia e inclusiva que abarca la consideración de dicho acto sobre los pueblos indígenas analizados anteriormente y otros muchos casos que se quedan en el tintero. Desde esta perspectiva no cabe duda que las atrocidades descritas sobre los pueblos indígenas deben ser juzgadas y reconocidas como un acto etnocida y genocida. La cuestión de la intencionalidad por la que varios de los ejemplos expuestos se han quedado sin condena genocida no justifica la usencia de responsabilidad, ni mucho menos el olvido. La no intencionalidad no puede medrar el hecho punible de secuestrar niños/as aborígenes australianos/as ni minusvalorar las masacres cometidas por los colonizadores europeos en América y África principalmente. Tampoco la no intencionalidad, difícil de demostrar, puede pasar por alto la devastación de la población indígena debido a las numerosas enfermedades que provocaron los colonos, ni de la apropiación de sus tierras, ni del saqueo continuo de sus materias primas.

Pero dejando atrás las cuestiones técnicas de lo que el sistema internacional de justicia considera o no como genocidio en función de la intencionalidad, se debe articular en la actualidad una visión de prevención sobre estas prácticas para que no vuelvan a ocurrir, empezando, en primer lugar, por la identificación del etnocidio. En este sentido, abogo por las ideas planteadas por Totten et. al. (2002). Dichos autores proponen sistemas de advertencia temprana de genocidio mediante diversos estudios que tienen como objetivo identificar criterios para detectar ciertos aspectos que pueden aumentar las posibilidades de llevar a cabo

un acto genocida. Con estos estudios se pretende llamar la atención de la comunidad internacional, dando a conocer los indicios de etnocidio y de pauperización sobre los pueblos indígenas. De igual forma, la Antropología (y las ciencias sociales en general) debe hacer su papel, después de una historia de relación tortuosa con un objeto de estudio "primitivo", debe empezar a visualizar de forma ética la explotación de los pueblos indígenas.

Además, planteo la siguiente idea, si ya no se pueden condenar los actos genocidas perpetuados hacia los pueblos indígenas, principalmente en la colonización, sí se puede abogar por analizar el proceso de colonización desde un punto de vista de-colonizador. Es decir, entendiendo la colonización no como una época sino como un proceso de construcción de la otredad desde una superioridad de Occidente hacia los pueblos indígena que aún hoy continua y cuyas consecuencias están muy presentes.

Debemos pues, preguntarnos si la memoria del genocidio tiene como función reabrir las heridas o zanjar el asunto. Por ejemplo, en el caso ruandés durante bastante tiempo se silenciaron las causas del genocidio y las grandes tensiones entre Hutus y Tutsis. De igual forma, Stone (2010) señala que "en Bosnia los recuerdos de eventos traumáticos continúan afectando el tejido social, posiblemente manteniendo el tipo de hostilidad que alimentó los conflictos en primer lugar". Sin embargo, la memoria tanto individual como colectiva no se puede eliminar a voluntad, es un recuerdo que vuelve y va a volver siempre que el asunto no quede resuelto de alguna manera y las víctimas puedan estar tranquilas con la sensación de que se ha realizado algún tipo de justicia, sobretodo porque el genocidio es poco susceptible a la amnesia voluntaria.

El genocidio es imposible de olvidar, sólo se puede aliviar sus consecuencias si se hace justicia y para ello hay que deconstruir las subjetividades compartidas creadas sobre las víctimas antes y después del genocidio. Hay que analizar las memorias de las víctimas y de los perpetradores, tanto individuales como colectivas tras un análisis exhaustivo de cómo se forjó la realidad a través de la construcción negativa del otro. Aunque se pueda pensar que volver a recordar y sacar a la luz la

memoria del genocidio puede ser negativo porque aflora todo el dolor que se intenta olvidar, es fundamental una memoria justa compartida para aliviar ese dolor y que se haga justicia recordando a las víctimas desde una perspectiva humana. Desde mi punto de vista, no se trata de reabrir heridas porque las heridas no se han cerrado, la memoria está siempre presente, y la única forma de zanjar el asunto es afrontándolo.

5. REFERENCIAS

Barkan, E. (2003). Genocides of indigenous peoples: Rhetoric of human rights. En The specter of Genocide Gellately, R y Kiernan, B. Cambridge: University Press. En http://assets.cambridge.org/052182/0634/sample/0521820634ws.pdf

Bauer, Y. (1984). En Jones, A. Genocide. A comprehensive introduction. London: Routledge, (2011).

Bloxham, D. (2009). The Final Solution: A Genocide. Oxford: University Press. DOI: 10.1080/14623528.2011.559116.

Chalk, F. y Jonassohn, K. (1990). Historia y sociología del genocidio. Análisis y estudios de caso. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Charny, I. W. (1994). Toward a Generic Definition of Genocide. En Andreopoulus, George (ed.): Genocide: Conceptual and Historical Dimensions. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Chirot, D and McCauley, C. (2006). Why Not Kill Them All?: The Logic and Prevention of Mass Political Murder. Princeton: University Press.

Clastres, P. (1981). Sobre el etnocidio. Investigaciones en Antropología Política. Barcelona: Gedisa.

Convención para la prevención y la sanción del delito de genocidio, 1948-2018. En https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/Appeal-Ratification-Genocide-FactSheet-SP.PDF

Dadrian, V. (1975). A Typology of Genocide. International Review of Modern Sociology, 5, (2), 201-212. En https://www.jstor.org/stable/41421531.

Drost, P. N. (1959). The Crime of State: Genocide. En International Law: The Crime of State. Pieter N. Drost, Leyden, A. W. Sythoff, 2 (1), 358-225. https://doi.org/10.1177/097492846001600407

Fein, H. (1993) Accounting for genocide after 1945: Theories and some findings. International Journal on Group Rights, 1 (2), 79-106. En https://www.jstor.org/stable/24674446

Frieze D-L. (2014). “Simply bred out”. Genocide and the ethical in the stolen generations. En Hinton, A. L, Lapointe, T y Irvin-Erickson, D. Hidden Genocides: Power, Knowledge, Memory. Rutgers: University Press.

Harff, B. y Gurr, T. R. (1988). Toward Empirical Theory of Genocides and Politicides: Identification and Measurement of Cases since 1945. International Studies Quaterly, 32, 359-371. https://doi.org/10.2307/2600447.

Hitchcock, R. K. y Koperski, T.E. (2010). Genocides of indigenous peoples. En Stone, D. The Historiography of Genocide. Editorial Palgrave Macmillan.

Horowitz, I. (1976). Genocide: State Power and Mass Murder. New Brunswick: Transaction Books.

Horowitz, I. (1996). Taking lives: Genocide and State Power. New Brunswick: Transaction Books.

Huttenbach, H. (1988). Locating the holocaust on the genocide spectrum: towards a methodology of definition and categorization. Holocaust and genocide studies, 3, 289-303. Doi:10.1093/ghs/3.3.289.

Thompson, J.L. and Quets, G.A. (1987). Visto en Jones, A. Genocide. A comprehensive introduction. London: Routledge, (2011).

Jones, A. (2011). Genocide. A comprehensive introduction. London: Routledge.

Katz, S. (1994). The Holocaust in Historical Context: The Holocaust and Mass Death before the Modern Age. New York: Oxford University Press. En https://doi.org/10.1086/ahr/100.5.1525

Kuper, L. (1981). Genocide: Its Political Use in the Twentieth Century. New York: Penguin Books.

Lemkin, R. (1944). Axis Rule in Occupied Europe: Laws of Occupation. Analysis of Government. Proposals for Redress. New York: Columbia University Press.

Levene, M. (2005). Genocide in the Age of the Nation State. The Meaning of Genocide: Meaning of Genocide. Paperback shop, 1.

Midlarsky, I. (1787). The Killing Trap: Genocide in the Twentieth Century. Cambridge University Press.

Moreno Feliu, P. (2014). De lo lejano a lo próximo: un viaje por la Antropología y sus Encrucijadas. Madrid: Ramón Areces.

Moreno Feliu, P. (2014). Tras las huellas del Mau Mau: memoria, amnesia y reivindicación de justicia. Revista andaluza de antropología, 6, 31-60. DOI:11441/87005 doi 10.12795/RAA.2014.i06.02

Porter J.N. (1982). Genocide and Human Rights: A Global Anthology. University Press Of América.

Semelin, J. (2005). What is 'Genocide'?. European Review of History: Revue européenne d'histoire, 12 (1), 81-89. DOI: 10.1080/13507480500047837.

Shaw, M. (2007). What is Genocide?. Cambridge: Polity.

Stone, D. (2010). Genocide and Memory. In D. Bloxham, y A. Dirk Moses (Eds.), The Oxford Handbook of Genocide Studies Oxford University Press, 102-119.

Survival. Mineros y madereros aprovechan la pandemia de COVID-19 para invadir las tierras de tribus no contactadas.15 mayo 2020. En https://www.survival.es/noticias/12394. Visto el 20 de mayo de 2020.

Survival. Brasil: Líder indígena advierte de que la Covid-19 podría llegar a una tribu no contactada. En https://www.survival.es/noticias/12468. Visto 8 de septiembre de 2020.

Totten, S. Parsons, W. and Hitchcock, R. K. (2002). Confronting Genocide and Ethnocide of Indigenous Peoples. University Press. DOI: 10.1525/california/9780520230286.001.0001

Wallimann, I, Dobkowski, M, y Rubenstein, R. L. (1987). Genocide and the Modern Age: Etiology and Case Studies of Mass Death. Syracuse University. Visto en https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/Appeal-Ratification-Genocide-FactSheet-SP.PDF.

IDENTIDAD Y DISTANCIA SOCIAL EN REFUGIADOS Y SOLICITANTES DE ASILO ÁRABES

MERE ORTIZ
(Rescate Internacional)

1.INTRODUCCIÓN: QUÉ ES LA IDENTIDAD

La identidad se mueve en una doble dirección: es aquello con lo que me identifico, aunque también se construye con las características que los demás me atribuyen. Esas características, a su vez, se impregnan de circunstancias sociales, políticas, históricas y religiosas que acontecen en el mundo que me sirve de escenario, y de la interpretación que se hace de las mismas, modificando, matizando o exagerando lo que me atribuyen los demás.

Si atendemos a la definición de Tafjel, la identidad es un mecanismo psicológico que permite el reconocimiento entre un individuo y su grupo. Existe una inclinación natural en el ser humano a categorizar, a clasificar, organizar y ordenar. Asimismo, el individuo se identifica con uno o varios grupos que no son más que una extensión de su propia manera de verse a sí mismo. Así, en el marco de la Teoría de la Identidad Social, las identidades sociales nos permiten distinguir a los miembros de nuestro grupo (endogrupo), de las personas que pertenecen a otros grupos (exogrupo), comparándolas entre sí y seleccionando rasgos positivos del endogrupo para devaluar al exogrupo con estereotipos y prejuicios (Tajfel, 1972).

Procedemos a ordenar nuestro entorno, de forma inconsciente, a través de la categorización, atribuyendo rasgos a determinados individuos que los sitúan en un grupo social y no en otro, y para ello quizás tengamos que aumentar las semejanzas entre personas que forman parte de la misma categoría, obviando sus diferencias. Al mismo tiempo

exageramos las diferencias entre miembros de otros grupos, pasando por alto aquello en lo que se parecen. Una vez establecidas las categorías, se comparan para determinar qué grupos obtienen una valoración más positiva. Así, por ejemplo, podemos considerar muy semejantes entre sí a los europeos porque nos resulta conveniente mantener esa apariencia de similitud en el panorama político actual, pasando por alto las muchas diferencias físicas, culturales, o lingüísticas que existen entre los ciudadanos de los distintos países que forman la Unión Europea. Por otro lado, podemos reducir las muchas diferencias que existen entre los individuos de lengua árabe: diferencias culturales, de procedencia, de religión, etc., para hacerlos formar parte de un mismo grupo homogéneo e indiferenciado. Incluso entre los musulmanes, las diferencias históricas y culturales son tan grandes, que resulta ilógico creer en la existencia de una exclusiva comunidad musulmana mundial unida en una causa común de lucha contra Occidente.

2. DISCUSIÓN Y OBJETIVOS

2.1. IDENTIDAD Y NACIÓN

La nación es, en algunos casos, el elemento principal en la creación de identidad. El territorio constituye en Occidente un importantísimo elemento generador de un fuerte sentimiento de identidad; esta percepción se intensifica en múltiples circunstancias sociales y se propaga entre los miembros de una comunidad, transmitiéndose de generación en generación. No es infrecuente que un individuo adquiera un fuerte sentimiento de conexión y vínculo con la nación desde sus primeros años. La nacionalidad es, además, uno de los derechos de identidad considerados fundamentales, como el nombre y el apellido. Durante los primeros años de educación y escolarización, este vínculo se ve normalmente reforzado a través de símbolos como la bandera y el escudo, que el niño debe aprender a relacionar con entidades e instituciones de prestigio.

En este sentido, la educación ha sido y sigue siendo el medio principal de garantizar la uniformidad nacional que interesa al Estado. Asegura la homogeneidad lingüística, la enseñanza al respeto de unos mismos valores nacionales y la memorización de idénticos hechos pasados que

convienen al mantenimiento de una imagen común que fomente la unidad (Caminal, 2008. p. 54). La convicción de defender un territorio con la vida, si así fuese necesario, que muchas personas alcanzan y naturalizan, nos da una idea de la trascendencia que se concede aún hoy en muchos escenarios al concepto de nación. Y es que la cuestión de la nacionalidad, a cambio de proveer al ciudadano de una identidad, lo obliga a veces a determinados deberes y lo somete a responsabilidades cuyo cumplimiento implica, en ocasiones, incluso la muerte. Esto quiere decir que, el hecho de normalizar la defensa de la patria y del territorio con la vida de las personas, fomenta fuertemente el sentimiento de identidad con la nación, proporcionando una estimación desproporcionada de estos valores. El refuerzo en la valoración de «lo nuestro» y la necesidad de defenderlo de «los otros», especialmente del «otro» percibido como amenaza, puede estar incrementando la percepción negativa que tenemos de la población inmigrante de origen árabe, y consolidar una imagen errónea de su identidad.

Este concepto de nación está profundamente vinculado al de Estado, y en el mundo actual el único criterio que es aceptado universalmente como rasgo de diferencia es el proporcionado por el Estado. Así, en todas las personas se aplica la diferencia entre ciudadanos y extranjeros. El Estado Nación, sin embargo, también puede ser fuente importante de violencia, especialmente contra las poblaciones más desfavorecidas: muchas veces el Estado no solo no protege a las personas cuyo estatus no alcanza el nivel de ciudadanía, sino que las condena y persigue (es el caso de los inmigrantes) convirtiéndose, de este modo, en su agresor:

> "Estar protegidos contra la violencia del Estado-nación es estar expuestos a la violencia ejercida por el Estado-nación; así pues, basarse en el Estado-nación para protegerse contra la violencia es, precisamente, cambiar una violencia potencial por otra. (Butler, 2017. p.47)".

Por ahora, si abrimos los ojos al mundo que nos rodea, es evidente que el nuestro es un escenario multicultural, pero aún hay que procurar un giro más: es necesario que en el marco actual que impera en Occidente en el que la «islamofobia», los prejuicios y la falta de solidaridad van ganando terreno, el multiculturalismo se refuerce con nuevos discursos encaminados a la construcción de un escenario más imparcial y justo

para, por ejemplo, la comprensión del mundo árabe. Dicho multiculturalismo presuponía unas comunidades establecidas, y en cierto modo «visibilizadas», y dejaba sin reivindicar el reconocimiento de sujetos aún no visibles; no considerados «vidas», y cuya existencia hay que contemplar, visibilizar y reclamar con urgencia. (Butler, 2017. pp.54-55).

Muchos inmigrantes y solicitantes de asilo sirios y palestinos, al cambiar de entorno, comienzan a ser socialmente peor valorados; sus muertes dejan de tener importancia y sus vidas empiezan a no reconocerse. Es en este momento cuando su identidad étnica se convierte en un estigma.

2.2.LA IDENTIDAD COMO ESTIGMA

Podemos prestar atención a algunos signos relacionados con la cultura árabe que cargamos en nuestras sociedades occidentales de un significado muy particular, y que son susceptibles de cambiar dependiendo del grupo que los valore. El uso del velo en las mujeres musulmanas, por ejemplo, puede ser considerado positiva o negativamente en función del entorno: en Occidente, el uso del hijab está claramente estigmatizado como señal de sumisión y discriminación. Esta interpretación no deja de resultar algo sesgada y etnocentrista, pues, aunque muchas mujeres lo llevan por imposición, otras muchas escogen su utilización de manera absolutamente libre y por convicción ética, o incluso enarbolándolo con orgullo como señal de identidad. Se trata de una realidad compleja, que no debe verse sometida de modo sistemático a un rápido reduccionismo, siendo objeto de un veredicto precipitado y lleno de prejuicios, ya que la interpretación de los hechos y la valoración de los individuos varía notablemente dependiendo de la parte del mundo desde la que se mire.

La pobreza también puede considerarse un estigma, más aún si va unida al estigma añadido de ser extranjero. En este caso, como señala Adela Cortina (Cortina, 2017. p.13), es la unión de ambas características (ser extranjero y ser pobre, con la participación ineludible de este segundo atributo), la que produce la xenofobia (el miedo, el rechazo) en la

sociedad de acogida; cuando el hecho de ser extranjero no está acompañado de pobreza provoca, más bien, la reacción contraria (xenofilia).

Por eso Cortina propone cambiar en este caso el atributo de xenofobia por el de aporofobia[11] ya que lo que estamos presenciando es una hostilidad y animadversión creciente hacia aquellos que no solo no van a contribuir a engordar nuestras arcas sino que ocasionarán graves gastos a nuestra economía, y pondrán en gran peligro, en muchos casos, nuestras convicciones religiosas y morales, contaminándolas con arriesgadas creencias radicales y constituyendo, a veces, una grave amenaza terrorista para nuestra sociedad (Cortina, 2017. p.14). Poco o nada importa la procedencia de estas personas, siempre y cuando su permanencia nos aporte beneficios económicos en vez de gastos; incluso el miedo al ataque terrorista desaparece si la persona (procedente de un país árabe, incluso musulmán), acompaña su visita de vastos desembolsos y lujosas estancias. Cuanto mayor es la inversión económica del extranjero, menor es la amenaza que percibimos en su visita.

2.3.LA IDENTIDAD COMO INTERFERENCIA: LOS EMIGRANTES ÁRABES

La percepción negativa de la propia identidad también se produce en muchos inmigrantes y solicitantes de asilo una vez realizado el cambio de escenario: como en un espejo de feria, su imagen aparece ante sus ojos ahora distorsionada por las interpretaciones que, sobre su nacionalidad, su religión y su cultura realizamos en este lado del mundo.

Por otro lado, la identidad de estas personas se ha revestido de un matiz especial debido a las transformaciones constantes a que les obliga su devenir particular: el espacio que habitan o la lengua que hablan no permanecen inalterables durante la mayor parte de sus vidas, como nos ocurre a muchos otros. A esta identidad plural —hecha de trozos, de experiencias vividas en distintos lugares y bajo múltiples

[11]. Aporofobia: (del griego άπορος (á-poros), sin recursos, indigente, pobre; y φόβος, (fobos), miedo). Se refiere al miedo y rechazo hacia la pobreza y hacia las personas pobres. El concepto de aporofobia fue acuñado en los años 1990 por la filósofa Adela Cortina, catedrática de Ética y Filosofía Política.

circunstancias, fragmentos de su propia historia narrada en distintas lenguas, y que ha tenido lugar en distintos escenarios y a través de distintas condiciones— se refiere Amin Maaluf en su libro Identidades asesinas:

> "La identidad no está hecha de compartimentos, no se divide en mitades, ni en tercios o en zonas estancas. Y no es que tenga varias identidades: tengo solamente una, producto de todos los elementos que la han configurado mediante una "dosificación" singular que nunca es la misma en dos personas (Maaluf, 1999. p.2)".

La pertenencia a una comunidad árabe o a una comunidad musulmana (son cosas diferentes), implica a veces la adopción de una serie de rasgos distintos del resto de la población inmigrante (costumbres y fiestas religiosas, vestimenta, lengua). Estos rasgos singulares son percibidos por algunas de estas personas como una circunstancia claramente perjudicial en el escenario occidental actual, en el que todo lo árabe y/o musulmán es susceptible de sospecha y objeto de temor por parte de muchos ciudadanos, que lo consideran una amenaza.

Vivimos en una sociedad en la que los medios de comunicación desempeñan un papel fundamental y claramente dominante, así las cosas, una determinada ideología puede propagarse fácilmente mediante la insistente repetición de un mismo mensaje. Esa es una de las razones por las que la difusión e interpretación realizada por parte de los medios de comunicación de los atentados perpetrados por grupos radicales yihadistas en Occidente haya tenido como consecuencia una respuesta masiva de terror, sospecha, recelo y desconfianza por parte de los ciudadanos de este lado del mundo. Es la nueva especie de humano, el Homo videns del que habla Giovanni Sartori (Sartori, 1998), que cree ciegamente todo lo que aparece en la televisión. Una de las consecuencias es la existencia de millones de ciudadanos que (víctimas de una gran confusión) intentan evitar la proximidad con personas cuyos rasgos, lengua o atuendo ponen de manifiesto su origen árabe, estigmatizando a todos los componentes de este grupo por causas que no les son atribuibles a ellos personalmente sino a otras personas con las que se las identifica. Se trata de adjudicar la causa del rechazo al colectivo objeto del mismo sin aportar argumentos, cuando en realidad procede de quien rechaza.

Justificar una fobia culpando al colectivo al que se desprecia no deja de ser una coartada. (Cortina, 2017. p. 30).

Términos como yihadista o islamista radical parecen haber perdido su significado original, revistiéndose durante los últimos años de un significado nuevo, mucho más amplio, que engloba a casi todos los musulmanes. Este ha sido asumido ya por el grueso de la sociedad, y hacia su uso siguen animando y empujando muchos poderes políticos y muchos medios de comunicación.

Al final, como señala Edward Said (Said, 2018, p.52), vemos que Oriente Medio se identifica de manera mayoritaria e inevitable con ideas simplistas y reduccionistas que conciben a Israel como una potencia libre y democrática y a los árabes como seres diabólicos, totalitarios y terroristas. Así explica el propio autor los motivos que pueden haber conducido a esa interpretación:

> "Tres factores han contribuido a que cualquier percepción —incluso la más simple —de los árabes y del islam se convierta en un asunto muy politizado y casi desagradable: a) la historia de prejuicios populares antiárabes y antiislámicos en Occidente […]; b) la lucha entre los árabes y el sionismo israelí y sus efectos en los judíos estadounidenses, en la cultura liberal y en la mayoría de la población; c) la ausencia casi total de una predisposición cultural que posibilite una identificación con los árabes y el islam y una discusión desapasionada sobre ellos. (Said, 2018.p.52)",

Dos son los aspectos que deberían tenerse en cuenta en relación con las particularidades de la identidad en inmigrantes, solicitantes de asilo y refugiados sirios y palestinos: de un lado, como ya venimos señalando, la percepción que tenemos de su identidad en los países de acogida. Esta visión, basada en generalizaciones y confusiones muy asentadas ya en nuestras sociedades, impide tomar constancia de la realidad de los países árabes, y de las múltiples circunstancias que nos separan de esa realidad. El hecho de querer interpretar y describir su universo con nuestro lenguaje, no hace más que multiplicar el error y la confusión. Por otro lado, las especiales circunstancias de mutabilidad, inestabilidad y eventualidad de las personas que provienen de Siria o Palestina reviste su identidad de singulares rasgos y sentimientos encontrados

sobre su propio origen. Ambos factores: cómo son vistos y cómo se ven (cómo son vistos constituye, como hemos dicho una de las causas principales de cómo se ven), afectarán profundamente a cualquier tarea que emprendan en su nueva vida, desde la búsqueda de nuevas redes sociales hasta el aprendizaje de la lengua.

En Europa existe una gran dificultad para entender la absoluta preminencia que tiene la religión en Oriente Próximo sobre otros valores. La religión es objeto de lealtad y fuente de la que mana la autoridad. Desde Occidente tenemos la tendencia a querer buscar explicaciones no religiosas a conflictos que atañen al mundo árabe, y cuya razón es fundamentalmente religiosa. Porque si el territorio constituye una poderosa fuente de identidad en Occidente, es bien diferente en el caso árabe: el sentimiento de identidad se construye, muchas veces aunando a los que creen en un mismo dios, más que a los que comparten un mismo suelo. Para ellos, la idea de que existe una fuerte unión entre un pueblo y el país que se habita, y que esa unión se mantiene a lo largo del tiempo, sobreviviendo a los cambios de cultura, de lengua y de religión, es extranjera y difícil de aceptar:

El occidental moderno y secularizado tiene gran dificultad para comprender una cultura en la que ni la nacionalidad, ni la ciudadanía, ni la descendencia, sino la religión, o más precisamente la pertenencia a una comunidad religiosa, es el determinante esencial de la identidad (Lewis, 2000. p.13).

En este mismo sentido, también parece tremendamente extraña a la mentalidad occidental la sumisión a la autoridad divina en todos los aspectos de la vida, en negación tajante del individualismo que nos caracteriza a este lado del mundo (Horrie y Chippindale, 2003. p. 15).

Así pues, conceptos esenciales en la historia de Occidente, que son fuente de conflicto y generadores de un potente sentimiento de identidad, como nación o país, son nuevos, tienen un contenido desconocido, y no revisten gran importancia para los ciudadanos de Oriente Próximo. Esto incrementa, por un lado, el rechazo del país de acogida, que da por hecho que el que llega tiene que compartir un mismo código de valores

y significados; por otro, la incomprensión del recién llegado, que no entiende dicho código, fuente para él de perplejidad y desconcierto.

Hemos de distinguir, además, entre el islam como religión, escrito con minúsculas, y que debe ser diferenciado del Islam con mayúsculas, utilizado para hablar de la civilización que se extendió desde España hasta Indonesia, que forma parte de nuestras fuentes culturales, y que no fue una intrusión amenazante e invasora que vino desde fuera, sino que se gestó desde dentro, como interpretación y reelaboración de las corrientes judeocristianas. He aquí otro importante nexo entre ambas culturas. Actualmente, sin embargo, reina una enorme confusión en torno a estos conceptos, que se mezclan y confunden en los medios de comunicación, en las calles, y hasta en entornos más formales.

> "Tres son los objetos de estudio de la islamología […] El islam como religión personal, o bien como sistema religioso […], el Islam en tanto que civilización históricamente reconocible como Dar al-Islam y que abarcó desde la presencia palpable del Bagdag abbasí, en torno a los primeros años 800, hasta la disolución del califato sunní de Estambul en 1924. […] Por último, […] está el Islam como marco sociológico contemporáneo, con que designar las tierras habitadas hoy día por los musulmanes, colectivamente identificados como tales, o de minorías en otros espacios, asimismo representadas, en lo identitario, por el Islam (González Ferrín, 2018.p. 211)".

Caemos repetidamente en el error de no comprender ni distinguir estos conceptos, y de utilizar nociones europeas que pertenecen al lenguaje y a la experiencia histórica de este lado del mundo, para hablar sobre Oriente Próximo, cuya experiencia es diferente, como lo son los conceptos que han engendrado esta experiencia. Nuestras nociones no sirven, por lo tanto, para explicar sus circunstancias, ni para tratar de entender sus conflictos, porque dichas nociones son inexistentes para ellos y han sido creadas para explicar una realidad que a ellos no les incumbe. Su lenguaje se ajusta a su realidad y opera con otros códigos, que quizás tampoco tengan cabida en nuestro mundo.

Parece, sin embargo, que vivimos en un obsesivo rechazo hacia todo lo árabe. Es innegable que los acontecimientos políticos que se han sucedido desde el ataque de las Torres Gemelas en 2001, los intereses económicos sobre estos territorios, y la interpretación y difusión de los

medios de comunicación sobre los diversos conflictos, conducentes a llevar a la opinión pública hacia una dirección determinada, han agravado esta visión reduccionista, en la que los términos musulmán y árabe se asimilan, se acortan y se simplifican. En España, además, pesan los relatos de la conquista de la península ibérica y su posterior reconquista. Sin embargo, la visión simplista que tenemos en Occidente sobre la diversidad, la variedad y la complejidad del mundo árabe resulta excesiva.

2.4. IDENTIDAD, LENGUA Y ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

En el escenario que hemos descrito cobra especial importancia el uso de la lengua como herramienta constructora de identidad social, suponiendo un elemento generador de identidad sumamente fuerte y poderoso, sobre todo en la medida en que es el otro el que atribuye una identidad al hablante en función de la lengua que este habla.

Cuando los individuos sienten que pertenecen a un grupo (y la lengua puede despertar este sentimiento de pertenencia), su propia identidad individual se puede ver modificada por esta percepción, mejorando o empeorando la autoimagen que tienen de sí mismos. Por otra parte, la manera en que la lengua influye en la identidad opera en dos direcciones: de un lado está la conciencia que adquieren los hablantes como integrantes de un determinado grupo lingüístico; de otro está la identidad que atribuye a este grupo el resto de los hablantes, importante generador de estereotipos. En el caso que nos ocupa apenas operan variables como el nivel de instrucción, ya que, como aprendientes recientes de una segunda lengua, los inmigrantes y solicitantes de asilo sirios y palestinos no tendrán la posibilidad de hacer uso de las variedades lingüísticas más prestigiosas, aunque su nivel educativo sea alto. El único elemento de juicio inmediato para el interlocutor será, por lo tanto, la lengua que habla en ese momento.

Las lenguas se ordenan en jerarquía según el prestigio político, social y económico del lugar de origen (la nación proyecta su reputación en la lengua como una sombra), y tienen ante la sociedad un significado acorde con el estatus de sus usuarios. Esa es la razón por la que resulta difícil decidir dónde comienza la actitud hacia una variedad lingüística

y dónde termina la actitud hacia la comunidad que la habla (Moreno, 2009. p. 179).

La actitud de los hablantes de la sociedad de llegada hacia la lengua y la cultura de los inmigrantes, refugiados y solicitantes de asilo árabes tendrá un influjo determinante en su posterior evolución y aprendizaje. Por eso el estudio y análisis de las actitudes lingüísticas resulta esencial para calibrar y comprender la importancia o la falta de valor social que se concede a una lengua en un contexto determinado, su efecto en los hablantes de dicha lengua, así como las razones que pueden conducir a la elección de una determinada lengua en lugar de otra en entornos multilingües o entender sus efectos en la enseñanza de lenguas. Además, las actitudes ejercen una poderosa influencia en los procesos de variación y cambio lingüístico.

La actitud lingüística evidencia y pone de manifiesto qué disposición predomina desde un punto de vista social entre los componentes de distintos grupos de individuos, y generalmente se vuelve más positiva cuanto más prestigiosa se percibe la identidad de la persona que habla determinada lengua, y más alta es su posición social. Asimismo, los hablantes también pueden tener una actitud negativa hacia su lengua si la perciben como un obstáculo para el progreso, o sienten que su imagen queda dañada al utilizarla.

Parece claro, no obstante, que las opiniones sobre la corrección, idoneidad o estética de las variedades lingüísticas suelen constituirse sobre una valoración, que muchas veces puede ser inconsciente, de los antecedentes sociales de dichas variedades, de su prestigio o su falta de prestigio. Esto nos lleva a constatar que las actitudes se basan, generalmente, en creencias más que en conocimientos y tienen un carácter arbitrario y subjetivo12, toda vez que parecen ser convenciones

[12] En Inglaterra, por ejemplo, los acentos róticos (pronunciación de la /r/ en posición implosiva) tienen menos prestigio que los no róticos (no se pronuncia la /r/ o solo se pronuncia delante de vocal), y están socialmente estigmatizados en Inglaterra. En algunas zonas de Estados Unidos, como Nueva York, sin embargo, la situación es justo la contraria (Hernández Campoy, 1993:173).

relacionadas con la imagen social y el prestigio asociado a las personas que las hablan las que están detrás de ellas. Así, según Edwards:

> "Nos moveremos en terreno seguro si tenemos en cuenta que las evaluaciones de las variedades lingüísticas, dialectos y acentos, no reflejan cualidades lingüísticas o estéticas per se, sino que son expresión de preferencias y convenciones sociales que, a su vez, reflejan la consciencia del estatus y el prestigio concedido a los hablantes de esas variedades (Edwards, 1982. p.21)".

Los errores que cometen los aprendientes árabes son peor tolerados por la comunidad de acogida, así que es frecuente que estos permanezcan durante más tiempo en interlenguas no avanzadas. Los errores pragmáticos se producen también de forma frecuente debido a que este clima de desconfianza o de miedo hacia «lo árabe» del que ya hemos hablado, constituye un impedimento para los estudiantes que ralentiza y dificulta el proceso de aprendizaje de la lengua, prolongando y singularizando el estadio de interlengua.

La peor disposición para tolerar los errores por parte de los hablantes de la comunidad de llegada propicia que estos aprendientes cometan un mayor número de fallos. Los errores pragmáticos (pragmalingüísticos y sociopragmáticos) tienen especial importancia, incrementando la inseguridad en el estudiante, la distancia con la comunidad de llegada y el choque cultural, que para un refugiado árabe tiene una repercusión mucho mayor que para un refugiado de otra procedencia, siendo las consecuencias afectivas y cognitivas mucho más acusadas, tanto por el conflicto que se presenta entre la cultura de origen y la nueva cultura, como por el miedo y la ansiedad que estas circunstancias le generan.

3. DISTANCIA SOCIAL E IMAGEN EN LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS. METODOLOGÍA Y RESULTADOS

En todo este escenario hemos de reservar un papel fundamental a la disposición del aprendiz. Existen estudios que establecen una relación entre la motivación del estudiante y el nivel de competencia que es capaz de alcanzar en la pronunciación de la nueva lengua (Kenworthy, 1987, Verdía, 2002). En el caso de los inmigrantes y solicitantes de

asilo de origen árabe suelen tener —debido a la estigmatización del colectivo y a la falta de redes sociales —pocas oportunidades para relacionarse con hispanohablantes, baja autoestima y escasa motivación. Esto puede suceder tanto en un primer momento, cuando llegan a los centros de acogida o son recibidos por las organizaciones, como en los siguientes años de su estancia en el país huésped.

El autoconcepto se vincula fuertemente a la identidad, ya que, esta se construye a través de las concepciones, impresiones y representaciones que tenemos sobre nuestra persona, y que se alimentan, a su vez, de las sensaciones que nos transmiten sobre nosotros las personas con las que nos relacionamos. El modelo de aculturación que propone Schumann (1976) guarda una relación estrecha tanto con la motivación como con la identidad, ya que el nivel de éxito que alcanza un estudiante en el aprendizaje de una lengua está fuertemente vinculado al deseo que tenga dicho aprendiente de aculturarse, de integrarse social y psicológicamente en el grupo de la lengua meta. Este deseo viene marcado, a su vez, por la distancia social y psicológica que percibe respecto a los hablantes de la sociedad de instalación.

> The speech of the second language learner will be restricted to the communicative function if the learner is socially and/or psychologically distant from the speakers of the target language (Schumann, 1976b. p. 396).

Es importante tratar de clarificar qué entiende Schumann por «aculturación», y cómo sitúa en el rasgo de la continuidad de los propios patrones culturales en las relaciones con otras personas de su grupo la barrera para distinguir «aculturación» de «asimilación". En palabras del propio Schumann:

- Assimilation: 2LL group gives up its own life style and values and adopts those of the TL group.
- Acculturation: 2LL group adapts to the life style values of the TL group, but at the same time maintains its own cultural

> patterns for use in intra-group relations[13] (Schumann, 1976b.p. 397).

Creemos poder trazar similitudes entre la manera en que Schumann utiliza aquí el término «aculturación» y el significado que se atribuye mayoritariamente en la actualidad al concepto de «integración». Este también suele ponerse en contraste con «asimilación» y concebirse, desde una perspectiva más positiva, como un proceso de incorporación progresiva de los inmigrantes en el que no se les impone que renuncien a sus propias costumbres. Creemos, sin embargo, que esta perspectiva comparte con el concepto de «asimilación» la idea de que en la sociedad de instalación predomina la «igualdad», por lo que la «integración» implicaría una inclinación por parte de los ciudadanos autóctonos a respetar aquellas diferencias culturales que no contradigan la cultura nacional. Como dice Santamaría:

> "La integración comparte con la asimilación el presupuesto de la homogeneidad cultural de la sociedad de instalación, lo que comporta considerar la diversidad como una anomalía (Santamaría 2002. p.134)".

La teoría de J. Schumann señala también la existencia de ciertos factores psicosociales como los responsables principales en la creación de un entorno desventajoso para el aprendizaje de una lengua extranjera. Este escenario afecta especialmente al colectivo objeto de nuestro estudio: inmigrantes y refugiados árabes.

Según Schumann, en una situación en la que existiera una gran distancia psicológica entre el aprendiente y la sociedad de instalación, falta de solidaridad, y una marcada distancia social, el estudiante podría sentirse tan ajeno a la sociedad de llegada que podría no querer formar parte de ella. De este modo, tendería a eludir la aculturación evitando (consciente o inconscientemente) reproducir los usos, los rasgos lingüísticos y el acento de los hablantes nativos14. Cuando Schumann

[13] Schumann utiliza 2LL y TL como Second language lerning group target language group respectivamente.

[14] Para Schumann, es el deseo del aprendiz de aculturarse el que determina el éxito o el fracaso en el aprendizaje lingüístico. Este deseo de aculturación no implica, sin embargo, que el aprendiz deba perder los valores de su cultura nativa.

habla de aculturación, se refiere a la inserción social y psicológica del aprendiente respecto al grupo de hablantes autóctonos (Schumann, 1986, p. 379). La falta de aculturación provocaría la recepción de un input escaso, así como la restricción de la utilización de la lengua meta a situaciones absolutamente imprescindibles, ya que el hecho de que los aprendientes no utilicen habitualmente los mismos espacios que los hablantes nativos disminuye considerablemente las oportunidades de contacto entre los dos grupos, así como la recepción de input (Schumann, 1986, p. 381). El escenario descrito anteriormente podría conducir al aprendiente a la pidginización, es decir, a la prolongación de peculiaridades lingüísticas como la falta de morfología flexiva y la carencia de transformaciones gramaticales. Estas características, en caso de persistir, fosilizarían el sistema lingüístico del aprendiz en una etapa simplificada.

Dentro de los factores sociales que determinan si el entorno es apropiado para el aprendizaje, Schumann establece como situación especialmente desventajosa aquella en la que se advierte una relación tal, que los miembros de una de las comunidades se perciben como superiores desde el punto de vista económico, cultural, técnico o político; y los de otra comunidad como inferiores (Schumann, 1986, p. 379). Hemos observado la existencia de esta situación en nuestro escenario de análisis, y hemos constatado que dicha representación se produce de manera muy similar en ambos grupos.

Las diferencias que perciben los hablantes entre ambas culturas, así como las actitudes desfavorables que puedan surgir de una comunidad hacia la otra constituyen factores adicionales en la construcción de un escenario poco apropiado para el aprendizaje.

Mostraremos, a continuación, algunos resultados de nuestra investigación que evidencian lo señalado hasta ahora[15] . Dicho estudio ha sido posible a través de un análisis empírico desarrollado por medio de dos tipos de encuesta: para la primera prueba (matched guise) nuestros

[15] La investigación se ha llevado a cabo en el marco de la elaboración de la tesis doctoral: Lengua e Identidad en refugiados y solicitantes de asilo sirios y palestinos. Sus efectos en el aprendizaje del español, en la Universidad Autónoma de Madrid.

locutores leyeron un mismo texto en tres idiomas: español, inglés y árabe. Contamos con cuatro mujeres refugiadas (dos sirias y dos palestinas) y cuatro hombres refugiados (dos sirios y dos palestinos). Los locutores recibieron la instrucción de leer el mismo texto en español, inglés y árabe mientras se grababa su voz. Una vez registradas las voces, se procedió a su mezcla para su posterior audición por parte de los informantes españoles. Cada grupo de participantes escuchó 12 grabaciones en las que 4 locutores leían el mismo texto 3 veces usando una lengua diferente cada vez. Los informantes creían que escuchaban en realidad a 12 personas distintas, en vez de a 4. El resultado fue que se realizó una valoración diferente del mismo sujeto según el idioma en el que hablara. Respecto a las personas que escucharon las grabaciones, se formaron 3 grupos:

Primer grupo: contacto frecuente con personas no hispanohablantes (CF). Se constituyó con cuatro miembros (dos hombres y dos mujeres), titulados superiores y profesionales del ámbito de asilo y refugio. Estas personas tienen contacto diario o casi diario con personas refugiadas o solicitantes de asilo no hispanohablantes.

Segundo grupo: contacto ocasional con personas no hispanohablantes (CO). También se constituyó con cuatro personas (dos mujeres y dos hombres). Procuramos seleccionar a los participantes teniendo en cuenta cierta variedad en criterios como el sexo, la edad y el nivel de estudios.

Tercer grupo: contacto nulo o casi nulo con personas no hispanohablantes (CN). Se formó con dos hombres y dos mujeres de diferentes edades que no tenían apenas contacto con personas no hispanohablantes.

Veremos en los resultados que características como inteligente, alto nivel de estudios, culto, competente y buena posición económica y social tienen tendencia a conseguir menos puntuación en los grupos que tienen menos contacto con personas no hispanohablantes cuando los locutores hablan en árabe (CO y CN). Seguramente existe una disposición inconsciente en el colectivo de profesionales del entorno de asilo (CF) a favorecer estos aspectos cuando los locutores les parecen de origen árabe, como condición de posibilidad de incrementar las probabilidades

de inserción y, como consecuencia, el desempeño exitoso de sus objetivos laborales. Los rasgos de personalidad como simpático, divertido y cercano obtienen en general peores valoraciones en las locuciones en árabe en los tres grupos, no produciéndose una puntuación significativamente superior en estos ítems en el grupo CF. En lo que al resto de rasgos se refiere, despunta en general una mejor valoración para el español y, en menor medida, el inglés, en el resto de los atributos por parte de los tres grupos.

***GRÁFICO 1**. Valoración por lengua: CF*

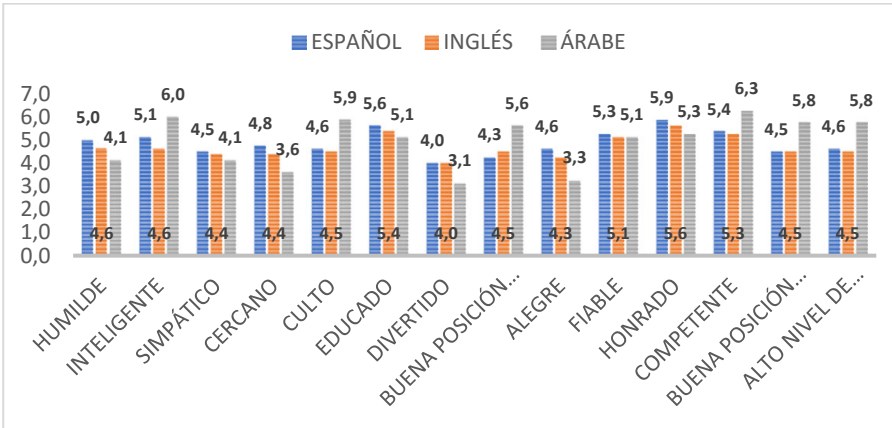


***GRÁFICO 2**. Valoración por lengua: CN*

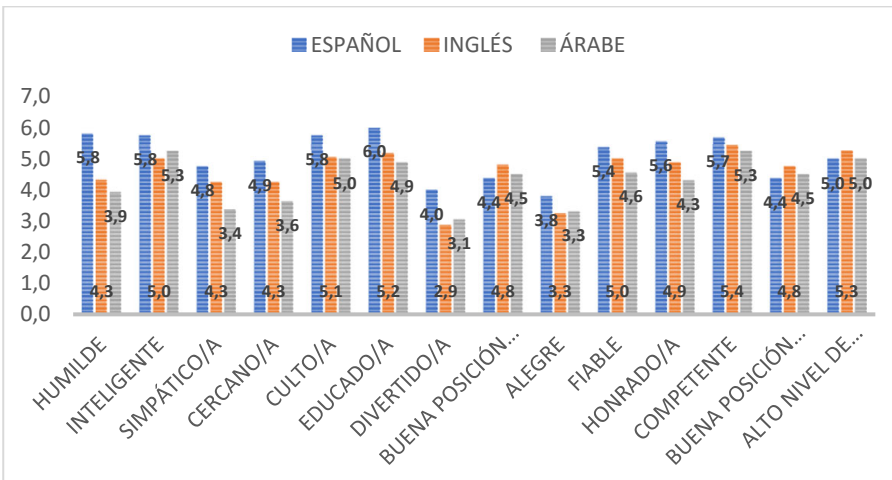
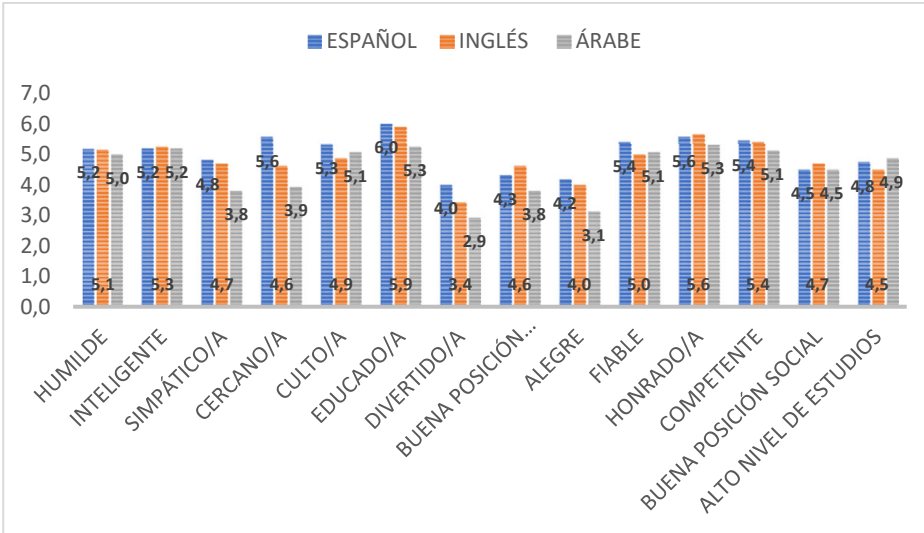


***GRÁFICO 3**. Valoración por lengua: CO*



En el caso de las encuestas, respondieron el cuestionario 28 personas españolas y 25 personas árabes, de las que seleccionamos un total de 44 (22 de cada grupo), atendiendo a criterios de variedad en cuanto a edad, género, nivel de instrucción, profesión y (en el caso árabe) origen.

Todas las preguntas estaban relacionadas con el árabe o con el español. Las encuestas mezclaban preguntas abiertas y cerradas, directas e indirectas, de carácter afectivo, cognoscitivo y conativo, con el objetivo de sondear y medir con la mayor fidelidad posible la actitud de los informantes hacia dichas lenguas.

***GRÁFICO 4**. Pregunta a españoles. ¿le gustaría que su pareja hablara o fuera árabe?*

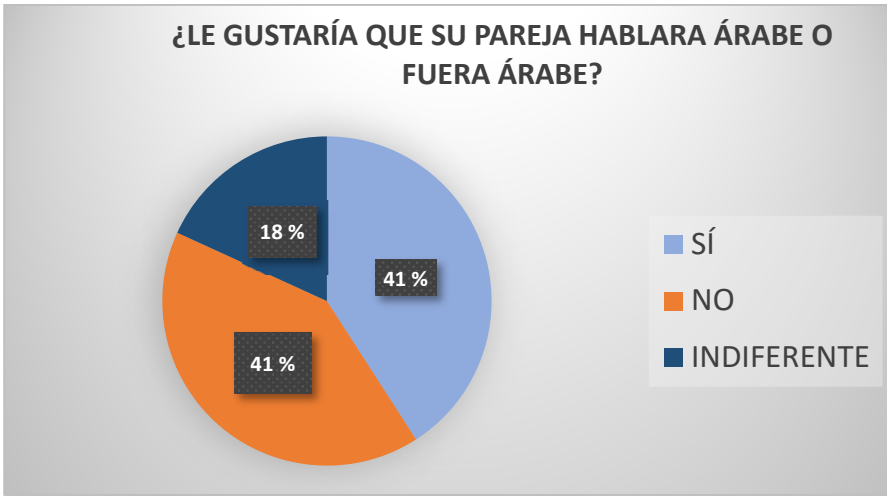


***GRÁFICO 5**. Pregunta a españoles. Si hablara árabe, ¿le gustaría ser tomado por nativo?*



***GRÁFICO 6**. Pregunta a árabes. ¿le gustaría que su pareja hablara español?*



***GRÁFICO 7.** Pregunta a árabes. Hablando español ¿le gustaría ser tomado por un nativo?*



4. CONCLUSIONES

A través de las pruebas realizadas (tanto el matched guise como las encuestas) —lo que vemos aquí es solo una muestra—, constatamos que existe en la población española una actitud poco positiva, en algunos casos hostil, hacia los inmigrantes, refugiados y solicitantes de asilo árabes. Las circunstancias de los aprendientes con este origen son diferentes a las de otros estudiantes de español, incluso a las de otras personas refugiadas.

El clima de desconfianza o de miedo hacia lo árabe constituye un impedimento para los estudiantes que ralentiza y dificulta el proceso de aprendizaje del idioma. Ellos son conscientes de la estigmatización de su lengua y su cultura, así como del poco prestigio y la escasa utilidad con que actualmente cuenta el árabe. Estas mismas circunstancias desencadenan fenómenos de repliegue o despliegue de la identidad en tensión con el reconocimiento o rechazo de los otros, que se manifiestan de forma directa en el proceso de aprendizaje de la lengua, prolongando y singularizando el estadio de interlengua. El nivel de dificultad que manifiestan estos aprendientes, su vulnerabilidad emocional, así como la necesidad de aprender el español de manera rápida, son elementos complicados que se ven agravados por la actitud poco favorable de la comunidad de llegada.

Estos factores requieren una actuación especial que dote a estas personas de las herramientas adecuadas para enfrentarse con éxito y en un periodo no muy largo de tiempo a situaciones comunicativas esenciales para la normalización de su futuro social y laboral. La importancia de utilizar materiales específicos en su enseñanza, programaciones convenientemente elaboradas y adaptadas, así como el empleo de contenidos adecuados y profesores formados y experimentados en este ámbito son factores que deberían unirse a estrategias encaminadas a reducir la distancia psicológica y social entre refugiados y sociedad de instalación y promover el acercamiento entre ambas comunidades.

5. REFERENCIAS

Butler, J. (2017). Marcos de Guerra. Paidós.

Caminal, M. (2008). Dimensiones del nacionalismo, en Quesada. (Ed.). Ciudad y Ciudadanía. Senderos contemporáneos de la filosofía política. pp. 49-64. Trotta.

Cortina, A. (2017). Aporofobia, el rechazo al pobre: un desafío para la sociedad democrática. Paidós Ibérica.

Edwuards, J. (1982). Language Attitudes and Their Implication among English Speakers. In E. Bouchard Ryan, & H. Giles (Eds.), Attitudes towards Language Variation. 20-33. Edward Arnold.

González Ferrín, E. (2018). Cuando fuimos árabes. Almuzara.

Horrie, C. Y Chippindale, P. (2003). ¿Qué es el Islam? Alianza Editorial.

Kenworthy, J. (1987). Teaching pronuntiation. Longman.

Lewis, B. (2000). Las identidades múltiples en Oriente Medio. Siglo XXI.

Maalouf, A. (1999). Identidades Asesinas. Alianza Editorial.

Moreno Fernández, F. (2009). Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje. Ariel.

Said. E, (2018). Orientalismo. Debolsillo.

Santamaría, E. (2002). La incógnita del extraño. Una aproximación a la significación sociológica de la inmigración no comunitaria. Anthropos.

Sartori, Giovanii (1998). Homo Videns, la sociedad teledirigida. Taurus.

Schumann, J.H. (1976a) The Pidginization Process: A model for Second Language Acquisition. Newbury House Publishers.

Schumann, J.H. (1976b) Second Language Acquisition: The Pidginization Hypothesis. Language Learning, 26 (2) 391-408.

Schumann, J.H. (1986) Research on the acculturation model for second language acquisition, Journal of Multilingual and Multicultural Development, 7 (5), 379-392.

Tajfel, H. (1972). Le catégorisation sociale, en Moscovici, S (Ed) Introduction a la Pschologie Sociale, Larousse.

Verdía, E. (2002) Variables afectivas que condicionan el aprendizaje del español: reflexión y propuestas. Actos de Expolingüa 2002.

LA SUBVERSIÓN DEL ESTEREOTIPO: EL LUNES NOS QUERRÁN (NAJAT EL HACHMI, 2021)

JESÚS GUZMÁN MORA
Universidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

La noche de Reyes del año 2021 la editorial Destino falló el Premio Nadal de Literatura. Como en los últimos años (lo que resta emoción al momento), un autor de la casa consiguió el galardón, uno de los decanos de las letras españolas desde que se otorgó en su primera edición en 1945 a la joven y desconocida Carmen Laforet por Nada, su opera prima. Siete décadas y media después, la premiada ha sido Najat El Hachmi por El lunes nos querrán. En ella, en sintonía con la línea de su narrativa, introduce al lector en el contexto migratorio marroquí en España a través de personajes femeninos. En este capítulo proponemos el estudio de la subversión del estereotipo en la última novela de la autora. Para ello, más allá de esta breve introducción, dividimos nuestro trabajo en tres partes: en primer lugar, presentamos a la autora, su obra y su situación en el sistema literario español. En segundo lugar, ofrecemos el análisis del tema señalado. Para ello, tenemos en cuenta diversos planteamientos teóricos que nos acercan a conceptos como estereotipo, estereotipo de género, estereotipo e islam, identidad e identidad social. Y, en tercer lugar, finalizamos con las conclusiones.

2. LA PROPUESTA LITERARIA DE NAJAT EL HACHMI

Najat El Hachmi es una escritora española nacida en Marruecos en el año 1979 y que con ocho años se trasladó junto a su familia a Vich (Barcelona). Hasta la publicación de *El lunes nos querrán*, su primer texto en castellano, su obra se ha desarrollado en lengua catalana desde

inicios del nuevo siglo. Suyos son los ensayos *Jo també sóc catalana* (2004) y *Sempre han parlat per nosaltres* (2019) y las novelas *L'últim patriarca* (2008), *La caçadora de cossos* (2011), *La filla estrangera* (2015) y *Mare de llet i mel* (2018). A pesar de ser una escritora a la que situamos tradicionalmente dentro de los estudios de Literatura catalana, los lectores en lengua española reconocen sus textos y la identifican fácilmente gracias a las traducciones inmediatas de sus textos. De acuerdo con Sara Bernechea, consideramos que participa de lleno en el circuito literario nacional (2013, p. 27 cit. en Darici, 2017, p. 111). Así, podemos afirmar que la literatura de El Hachmi, con las particularidades propias que ofrece la migración árabe, está en conexión con otras autoras migrantes. Su obra establece vasos comunicantes con las de Margaryta Yakovenko (Ucrania, 1992), que ha debutado en la novela con *Desencajada* (Caballo de Troya, 2020) o Quan Zhou Wu (Algeciras, 1989), autora de las novelas gráficas *Gazpacho agridulce* (2015) y *Andaluchinas por el mundo* (2017) y el ensayo gráfico *Gente de aquí, gente de allí* (2021). Ellas son *rara avis* dentro del campo literario español, que no responde a la realidad que ha vivido el país en los últimos treinta años respecto a las migraciones procedentes de grandes regiones (Norte de África y Europa del Este) y países como China. En cambio, la inserción de escritores hispanoamericanos en el sistema literario español es mayor y ha tomado dos direcciones: exiliadas de las dictaduras del Cono Sur en la década de 1970, como es el caso de Clara Obligado (Argentina, 1950), o de coetáneas a nosotros, como ocurre con Karina Sainz Borgo (Venezuela, 1982) y migrantes como Gabriela Wiener (Perú, 1975) o Mónica Ojeda (Ecuador, 1988).

Es un lugar común en este tipo de trabajos (y puede oírse en las calles y plazas con facilidad) señalar que España, en otro momento, fue un país que envió a sus ciudadanos en busca de un porvenir mejor fuera de sus fronteras. Esta cuestión se reflejó en otras expresiones artísticas, como el cine, de manera casi instantánea. Sirva como muestra la cinta *¡Vente a Alemania, Pepe!* (Pedro Lazaga, 1971). En nuestro tiempo contemporáneo, gracias a las oportunidades laborales previas a la crisis económica de 2008 y las mejoras experimentadas en la calidad de vida una vez finalizada la Transición a la democracia, podemos decir que la

balanza se ha invertido por mucho que los jóvenes, en la última década, hayan experimentado de nuevo este tipo de éxodo. Salvo excepciones, como la novela *La ciudad feliz* (2009), de Elvira Navarro, acerca de la migración china en España, o *La rosa escondida* (2009), de Reyes Monforte, sobre la vida de una joven bosnia que huye del conflicto que desmembró Yugoslavia, no ha sido la migración un tema que haya preocupado a los escritores españoles. José Ovejero ha detectado cuatro causas que, para nosotros, pueden ofrecer una explicación para la ausencia de este fenómeno en nuestras letras: la lenta respuesta de la Literatura española a los acontecimientos contemporáneos, el desprestigio del realismo social entre la intelectualidad nacional, la falta de contacto con los grupos migrantes por parte de los creadores y la ausencia de literatura por quienes forman la segunda generación de migrantes (cit. en Celaya-Carrillo, 2011, p. 344). Como podemos observar, es este último punto el que ahora se está desarrollando: escritoras que han acompañado a sus progenitores en el viaje, como El Hachmi o Yakovenko, o que han nacido en el país de acogida, como Wu, son quienes cumplen con esta función al mismo tiempo que responden a la pasividad de una gran parte de los escritores ante esta realidad. Además, llevan a cabo su labor desde un complicado punto de partida. Más allá de ciertos rasgos positivos que se asocian a las escrituras migrantes, tales como transculturalidad (González Dopazo, 2009, p. 176) o plurilingüismo (Gnisci, 2010, p. 2), su posicionamiento, no solo en el mercado editorial o en la república de las letras, sino en la cotidianidad es marginal. A la difícil situación personal de establecerse en un país extranjero por motivos económicos y políticos se une, si el deseo es desarrollar una carrera literaria, alcanzar un estatus de escritor en el sistema literario de acogida. El prejuicio, en este sentido, puede actuar como barrera para una plena integración en el mismo. En todo caso, este tipo de escritura responde a una realidad mayor, global, dinámica, atemporal y para nada despreciable:

> "Las personas no somos plantas. La migración es una constante en la historia humana. Pero con el advenimiento de la revolución industrial empezamos a recorrer distancias más grandes en periodos de tiempo más cortos, en trenes, barcos de vapor, automóviles y aviones a reacción. Y a medida que, en los últimos años, los legados del colonialismo,

> la desigualdad, la guerra y el cambio climático han estado haciendo casi imposible que los habitantes de los países pobres puedan tener una vida decente, nos hemos convertido en un planeta en movimiento […]. Si todos los migrantes formáramos una nación, seríamos el cuarto país más grande del mundo, del tamaño de Indonesia (Mehta, 2021, p. 23)".

Como se ha señalado, la literatura de El Hachmi viene acompañada de "las dificultades que entraña cualquier intento de catalogación de las obras a partir de etiquetas restrictivas" (Joan Rodríguez, 2020, p. 46). Sus textos, al igual que ocurre con los migrantes y su relación con conceptos como "hogar" o "patria", pueden ser considerados de allí por los dos "aquí" a los que se enfrentan: su entrada en el polisistema literario de Marruecos es lejana y en el caso de español siempre son motivo de estudio específico y diferenciado, de ahí que no sea nada extraño que se hable de Literatura periférica o diaspórica (Ricci, 2010, p. 51). Incluso nosotros podríamos ser acusados, probablemente con razón, de caer en ello en el ensayo que presentamos, aunque intentamos no formar parte de lo que la autora denomina "pornografía étnica". Es decir, lo que "otros llaman fiestas de la diversidad donde comen cuscús y no saludan al vecino al día siguiente" (El Hachmi en Roglam, 2007). Más allá de esta cuestión, nosotros consideramos que la relevancia que adquiere la obra de la autora, a pesar de que más abajo hagamos una crítica acerca de la homogeneidad que presenta su proyecto ficcional visto en conjunto, es la posición que presenta de la mujer migrante árabe en España. Recientemente, ella misma escribía en una tribuna del periódico *El País* acerca de la excepción que supone para muchos académicos y para feministas la mujer árabe, al prevalecer su religión frente a sus derechos:

> "Para estas expertas tan ponderadas, con un sentido de la justicia muy por encima de quienes simplemente nos negamos a aceptar que se nos relegue a ser ciudadanas de segunda, para ellas, las niñas, en caso de ser hijas de familias musulmanas, no merecen crecer en igualdad, ni que no se censuren sus cuerpos, ni dejar de ser educadas para someterse a lo que Emilia Pardo Bazán llamó "trabajos maternales forzados". Que sean víctimas de violencia por querer escapar al destino de madres y esposas no parece una información que ponga en duda sus muy académicas investigaciones. No les importa saber que hay niñas en España, hoy, no en el siglo XIX, no en el nacionalcatolicismo, sino en

> democracia, que viven midiendo el largo de sus jerséis porque si enseñan demasiado, si llevan ropas demasiado ajustadas, si un mechón de pelo escapa a la tela que lo oculta, serán castigadas. Tampoco les preocupa que algunas no lleguen nunca a aprender a nadar. O que miles de chicas sean empujadas a matrimonios precoces, porque el culto a la virginidad y el honor son una presión insoportable de la que intentan zafarse como pueden, aunque sea metiéndose en la boca del lobo (2021b)".

En el ámbito de la novela, género que nos ocupa, la autora debutó en el año 2008 con *L'últim patriarca*, que marca el camino que han seguido casi todos sus textos. El tema de la identidad de los migrantes y los conflictos en torno a esta se expresan, especialmente, a través del personaje de la hija del Mimoun, innominada en el texto. El hombre "reúne todos los ingredientes del prototipo del macho, producto de las culturas patriarcales mediterráneas, heredero y transmisor de un linaje masculino digno de ser preservado y adulado" (Bueno Alonso, 2010, p. 214). Este prototipo, al igual que el del personaje femenino, va a suponer una presencia constante en sus narraciones. Tres años después apareció *La caçadora de cossos*, en la que se adentra en el camino del erotismo a través de la voracidad sexual de una joven que trabaja en una fábrica de pizzas. Y en 2015 y 2018 se publicaron las que consideramos sus novelas más logradas: *La filla estrangera* y *Mare de llet i mel*. Como ha señalado acertadamente Katiuscia Darici, en la primera

> "Se encuentra una reflexión muy importante en torno a la lengua como lugar en el que establecer puntos de encuentro y de mutua comprensión entre culturas […] la referencia a la lengua tamazight y a la catalana se hacen como algo ajeno de sí, como si las dos lenguas no les pertenecieran: siempre reflexiona en términos de "seva llengua" ("su lengua", según hable de la lengua de origen o la catalana) y nunca de "meva llengua" ("mi lengua") (2017, p. 122)".

Una crítica que podemos hacer a la autora es la homogeneidad que presenta su obra. En ocasiones, las características de cualquiera de sus novelas sirven, sin retirar prácticamente una coma, para describir a otra. Entendemos que su proyecto narrativo tiene una línea muy marcada pero que, en algunos momentos, puede llevar al lector a creer que está leyendo la misma narración una y otra vez. Aunque hemos remarcado el carácter reiterativo de su obra, esta tiende a per-durar en el tiempo

por su originalidad respecto al sistema literario español. Esto puede verse en la casi inabarcable producción acadé-mica que ha generado a pesar de que se trata de una escritora joven que ha publicado sus textos en las últimas dos décadas.

3. *EL LUNES NOS QUERRÁN*: LA SUBVERSIÓN DEL ESTEREOTIPO

Najat El Hachmi presenta en *El lunes nos querrán* la historia de Naíma, una joven marroquí migrante en Barcelona que se ve atada a las tradiciones de su comunidad de origen y el papel subalterno que esta otorga a las mujeres. A través de su amistad con otra adolescente también de origen marroquí (cuyo nombre no se da), procedente de una familia con un concepto liberal de la vida, relata la experiencia de ambas desde que se conocen en la adolescencia hasta la edad adulta. La narración se presenta como una carta que Naíma dirige a su amiga, fallecida en un accidente de tráfico con la bicicleta. A pesar de ser un texto interesante, ya decimos más arriba que los hitos de su novelística son las dos publicaciones anteriores a esta. De ahí, que nos mostremos de acuerdo con la profesora Ascensión Rivas cuando ha señalado lo siguiente:

> "La obra de Najat El Hachmi es interesante en lo que tiene de esclarecedora sobre los entresijos de una cultura escasamente conocida fuera de su radio de acción. También porque revela la severa situación de intolerancia que sufren sus mujeres y que supone una destacada aportación a la causa feminista. Sin embargo, el texto resulta plano y en ocasiones parece que su autora no lo hubiera filtrado de forma adecuada. El estilo es simple, a veces con coloquialismos y clichés que lo afean, y que aparecen en forma de tópicos para desencanto del lector (2021)".

La novela, debido al carácter subversivo de sus protagonistas frente a lo que se espera de ellas (matrimonio, dedicación exclusiva a la familia, permanencia en el hogar, etc.), está ligada a la noción de estereotipo. Como señala Lippman, mediante este designamos "a las imágenes de nuestra mente que mediatizan nuestra relación con lo real. Se trata de representaciones cristalizadas, esquemas culturales preexistentes, a través de los cuales uno filtra la realidad del entorno" (Amossy y

Herschberg Pierrot, 2010, pp. 31-32). Han sido Hilton y Hippel quienes han indicado que "stereotypes are beliefs about the characteristics, attributes, and behaviors of members of certain groups. More than just beliefs about groups, they are also theories about how and why certain attributes go together" (1996, p. 240). Estos "forma[n] parte de las representaciones colectivas, del imaginario social y, por tanto, depende[n] de los modelos culturales de cada grupo o país, lo que supone que lo[s] compartan un gran número de personas" (Fernández-Montesinos, 2016, p. 56). El concepto de estereotipo tiene especial relevancia en la novelística de Najat El Hachmi y, especialmente, en este texto. De acuerdo con Muñoz Carrobles, "el contacto con la sociedad de acogida o bien la educación en un sistema de igualdad de derechos –al menos, en teoría– provoca que la mujer musulmana tome conciencia de su individualidad y desee tomar las riendas de su futuro" (2017, p. 216). Esto, como veremos a continuación, posibilita la ruptura con el estereotipo que, ya anunciamos, no será del todo completa por parte de los personajes femeninos de la novela. Esta actitud responde a una realidad que podemos relacionar con la respuesta a la realidad social que exigen estos textos, como anunciaba más arriba el escritor José Ovejero. El entorno de la novela es la comunidad marroquí migrante que en los últimos años del siglo XX se estableció en las afueras de la ciudad, lo que la narradora llama "la periferia de la periferia" (2021a, p. 21):

> "En el caso concreto de Barcelona, a lo largo de los años noventa del siglo XX, el asentamiento de población pakistaní y magrebí en el barrio de El Raval, antiguo Barrio Chino, uno de los más degradados de la ciudad en aquella época, había convertido este lugar en el paradigma de visibilización en el espacio urbano de la diversidad cultural aportada por la llegada de nuevas poblaciones procedentes del mundo postcolonial. Este proceso de apropiación del espacio público por parte de los recién llegados se significó en parte como la evidencia en la experiencia cotidiana de una nueva invasión silenciosa que amenazaba la homogeneidad cultural y la cohesión social en el marco institucional del estado-nación. Una homogeneidad que debería ser considerada de manera relativa, ya que en este barrio se instalaron desde la década de 1950 numerosos inmigrantes procedentes de diversas regiones del estado español. De todas maneras, la experiencia migratoria en el pasado de muchas personas "autóctonas", o más concretamente "autoctonizadas", residentes en Barcelona –procedentes del sur de la Península Ibérica en

> su mayoría– rompe la coherencia del discurso de legitimidad de ocupación territorial. En este sentido, la solución discursiva que se da al problema es la tipificación de dos tipos de inmigrantes: *los de aquí* y *lo*[*s*] *de allí* (García, Vives, Expósito, Pérez-Rincón, López, Torres y Loscos, 2011, p. 285)".

El estereotipo determina la vida de las jóvenes migrantes. En la novela, además, esto se perfila en la búsqueda de ciertas profesiones que se ajustan a él. Así, no es extraño que incluso las profesoras, con una pretendida buena intención, muestren su falta de compromiso a la hora de potenciar un cambio en la vida de las jóvenes al no querer entrar en problemas con las familias de ellas. Se les ofrece un futuro mejor pero limitado:

> "No tenía que hacer como las otras chicas, casarme o cursar una formación profesional adecuada a mi condición de mujer: puericultura o auxiliar de enfermería. Incluso algunas maestras nos dirigían hacia ese destino, que estaba más acorde con lo que éramos. Para ser prácticas. Si queremos que estas chicas se emancipen, decían algunas, será mejor formarlas para que puedan trabajar pronto y en oficios que no supongan un choque cultural con sus familias (2021a, p. 50)".

La subversión viene dada, también por pequeños gestos que, a causa del estereotipo, pueden ser considerados como revolucionarios. En este caso, beber alcohol en público, que en la cultura de recepción es un acto habitual, se convierte en rebeldía:

> "Siempre contabas el momento en el que me rebelé, pocos años después de ese primer verano. El día en que me viste probar por primera vez una cerveza sentada en la barra de ese bar de La Rambla, no dabas crédito. La hija de Muh, quién lo iba a decir (2021a, p. 81)".

Se observa también en la concepción del matrimonio que tienen. Aunque el de cada una fracasa porque sus maridos cambian y adoptan un comportamiento tradicional, ellas quieren que la vida en pareja se base en un trato equilibrado y lejos del barrio en el que han crecido. Así lo plantea la amiga de Naíma:

> "Luego me contaste que le habías dejado las cosas claras sobre el tipo de matrimonio que querías y que no tenía nada que ver con los de antes. Que trabajarías, que seguirías con el negocio de vestir novias y a lo mejor abrirías una tienda de dulces, que alquilaríais un piso en el centro

> de la ciudad porque, aunque querías estar cerca de tu madre, en el barrio no se podía vivir (2021a, p. 103)".

Al hablar de estereotipos, no podemos olvidarnos de que se trata de sujetos migrantes femeninos árabes. Es indudable que estos, desde una perspectiva global del concepto, no van a hacer ninguna distinción entre lo masculino y lo femenino. Pero, si nos detenemos en esta cuestión, podemos abordarla desde el estereotipo de género y ahí será donde sí encontraremos diferencias:

> "Stereotypes affect both men and women. However, they often have a particularly egregious effect on women […]. Stereotypes degrade women when they assign them to subservient roles in society, and devalue their attributes and characteristics. Prejudices about women's inferiority and their stereotyped roles generate disrespect and devaluation of women in all sectors of society. Women themselves may be socially conditioned to absorb negative stereotypes about themselves, and to fulfill the subordinate, passive role they consider appropriate to their status (Cook y Cusack, 2010, p. 1) ».

El ejemplo más claro para ello se observa en pasajes en los que entran en juego elementos distintivos de la cultura y la religión de la narradora, como ocurre con el caso del *hiyab*. Aquí, la subversión es posible solo a medias, ya que cuando está en su contexto habitual, el barrio de la periferia, debe comportarse según las normas establecidas. Solo al salir de él puede desprenderse de esta prenda:

> "Fue entonces cuando empezó la historia del pañuelo. Cada vez que mi padre me veía por la calle desnuda –ya sabes que decían que las mujeres que no se tapaban la cabeza iban desnudas–, corría a casa a echarle la bronca a mi madre. […] Me convertí en una de esas chicas que se tapan y se destapan al cruzar la vía del tren o el río, que se desdoblan adaptándose a lo que cada entorno les exige (2021a, pp. 187-188)".

También puede observarse esta cuestión en su relación con los hombres. Naíma se casa con Yamal, un joven que, durante el noviazgo, muestra un carácter aperturista alejado de la imagen masculina que ella ha recibido en su casa y que está representada en el padre y sus hermanos. En la segunda parte de la novela, el marido se inserta en la tradición y pasa de tomar "unas cañas" a "ir a la mezquita, rezar y hablar de religión" (2021a, pp. 116 y 210). La subversión, en este caso, se encuentra

en la relación que ella establece con él: cuando se conocen, tienen que verse en un local de comida rápida que escogieron "porque estaba escondido, pero también porque no lo frecuentaban musulmanes" (2021a, p. 116). Durante el matrimonio, la subversión viene dada por el papel de ella dentro del mismo, en el que tiene un papel activo. Cuando Yamal es despedido, ella es la que realiza la única aportación económica en el hogar (2021a, pp. 214 y ss.). Pero donde vemos este punto representado de manera más extrema es en la figura de la amiga fallecida, especialmente en el momento que huyen de sus maridos y comienzan a vivir juntas. Ella empieza a mantener diferentes relaciones esporádicas, lo que puede recordar a lo que sucede en *La caçadora de cossos*:

> "Los fines de semana, cuando regresabas del restaurante, te maquillabas con mil capas de sombras y purpurinas, resaltándolo todo: ojos, labios, mejillas. Parecía que llevaras una máscara puesta. Te enfundabas en vestidos cortísimos, muy escotados, y te subías a unas plataformas vertiginosas. Salías con compañeros de trabajo y nunca sabías con quién ibas a dormir. Me excitaba verte así, con tan poca ropa. Imaginaba a los hombres mirándote. Era imposible no mirarte y no desearte. Cada noche era uno distinto (2021a, p. 249)".

Precisamente es en el plano sexual en el que se produce la mayor subversión. El deseo de Naíma hacia ella es evidente en la cita anterior y se materializa cuando las dos mantienen una relación sexual a tres con Javier, profesor de aquella en la universidad. Aquí, incluso, podría hablarse de un enamoramiento de Naíma hacia su amiga:

> "Nos sentamos los tres en el sofá y seguimos bebiendo. Él hablaba y hablaba sin parar como si nos estuviera dando una clase. Hasta que me cansé de escucharlo y lo besé. Te miraba a ti mientras lo hacías. Sonreías, la situación parecía divertirte. Me senté encima de él. Parecía un sueño, una realidad paralela en la que todo era posible y nada importaba. O importaba todo. Javier pasó sus largos dedos por mi escote. Apartó la tela de la camiseta para que emergiera entero uno de mis pechos. Amoldó mi mano a su carne, te tendió la otra. Ven, te dijo, y tú moviste la cabeza soltando una risa nerviosa. Entonces fui yo la que te miré y te dije: ven. Por favor. Te acercaste titubeante, dejaste que Javier guiara tu mano hasta mi pecho. Al rozarme creí que iba a desvanecerme, que mi piel, mi carne, mis huesos, se desharían hasta convertirse en líquido, un río que se escurría entre vuestras manos y desaparecería para siempre jamás. Pero no me desvanecí. Te acercaste más aún. Primero

> probaste mi pezón y luego lo soltaste para besarme, al fin (2021a, p. 281)".

Al mismo tiempo, podemos incidir en otro concepto paralelo. Cuando pensamos en la relación entre estereotipo e islam y, más concretamente, en el papel de la mujer, el rechazo por parte de ciertos sectores puede tener como punto de mira a la mujer. En un simposio, Asma Lamrabet, médica hematóloga en el Hospital Pediátrico de Rabat, se presentaba de la siguiente manera:

> "Es también un desafio tomar la palabra como mujer musulmana frente a los occidentales para quienes simbolizo, normalmente, la víctima por excelencia de un Islam lejano y bárbaro" (2008, p. 1). Esto cumpliría con que ella es víctima "no de un patriarcado, sino de su religión, y representada como el arquetipo de la mujer oprimida, lo cual la condena a una representación estereotipada" (García, Vives, Expósito, Pérez-Rincón, López, Torres y Loscos, 2011, p. 288).

En la ficción de El Hachmi podemos apreciar este hecho en dos pasajes: el primero está relacionado con la violencia física que ejerce el padre de la narradora sobre su mujer y cuya descripción nos remite a cualquier escena en la que el marido agrede a la esposa: "Desde mi habitación pude escuchar algo más, un gemido medio ahogado que era la voz de mi madre diciendo: para, anda, que no te he hecho nada

> […] él la estaba golpeando con los puños mientras ella se encogía sobre sí misma" (2021a, pp. 130-131). Y, el segundo, nos muestra un momento de decepción en el matrimonio de Naíma, en el momento en el que su marido le recrimina que trabaje, es decir, que subvierta el estereotipo y el cuidado al marido y al hijo no ocupe su labor principal: "te recriminó que no te ocuparas de tu hija, que fueras una madre desnaturalizada y que lo único que te importaba era el dinero, que tu ambición desmesurada era enfermiza" (2021a, p. 232).

Vemos cómo la generación anterior recibe los golpes sin rechistar –una vez se marcha el marido, tras la paliza, la madre recoge la casa como si no hubiera sucedido nada– mientras que las jóvenes sí buscan un futuro en el que prima lo laboral frente a los cuidados del hogar.

Una parte muy importante de la novela es la relacionada con la identidad social. Esta es

> "aquella parte del autoconcepto de un individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo (o grupos) social junto con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia" (Tajfel, 1984, p. 292)".

En un momento determinado, la narradora se centra en su éxito como escritora y las consecuencias que esto conlleva. Es invitada a diferentes actos culturales en los que el público busca en ella rasgos de su exotismo como ocurre con la lengua. Más arriba, ya se ha señalado la importancia que esta adquiere en otros momentos de su obra y se veía el caso de *La filla estrangera* estudiado por Darici. No habría más que ir al inicio de esta novela para observar que, para referirse a la lengua materna de aquellas migrantes que han llegado a España en los primeros años de su vida se refiere a "la lengua de mi madre" (2015, p. 25). Con las mismas palabras se refiere la narradora de *El lunes nos querrán* a esta cuestión cuando se queja de la decepción de la gente al darse "cuenta de que no le hablaba [a mi hijo] en la lengua de mi madre", pensamiento ante el que debe soportar el siguiente consejo: "me decían: qué pena perder una lengua, y yo me atrevía a contarles que para conservar la lengua me habría tenido que quedar en el barrio bien tapada" (2021a, p. 261). La segunda parte de la cita nos remite a la "pornografía étnica" de la que habla El Hachmi y que se completa con la siguiente, en la que puede observarse cómo habría sido más fácil cumplir con el estereotipo acorde a la identidad social que consigue subvertir con su comportamiento:

> "Quizás habría sido más cómodo dejarme llevar por la corriente y responder a todo que sí. Que hablaba con mi hijo en árabe aunque esta no fuera mi lengua. Quedaría todo el mundo asombrado: qué suerte poder transmitirle un idioma que hablan millones de personas. Y que sí, que rezaba cinco veces al día, y cumplía el ramadán, y estaba felizmente casada, y a mi marido le bailaba la danza del vientre. Que sí, que sí, que Marrakech era muy bonito y el Islam una religión de paz y amor. Y yo hacía dos días que había aterrizado procedente del desierto (2021a, p. 262)".

4. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos mostrado cómo la novela *El lunes nos querrán*, de Najat El Hachmi, puede ser un interesante ejemplo para la ejecución de la subversión del estereotipo. El texto sigue la línea temática de su narrativa, marcada por la migración y abordada en cada uno de sus textos de manera prácticamente similar. A pesar de este hecho, la novela que aquí hemos estudiado nos permite hablar de ella a través de conceptos en torno al estereotipo y la identidad. La novela destruye en gran parte los tópicos asociados a las migrantes del norte de África al mismo tiempo que critica la posición de los habitantes del país de acogida. Estos caen, a pesar de su buena voluntad en muchos casos, en la "pornografía étnica" que resalta la autora. Se exige al migrante su integración en el sistema cultural español al mismo tiempo que no debe abandonar sus rasgos identitarios de origen. Es probable que la parte que muestra una mayor subversión sea la que tiene que ver con el desarrollo profesional y vital de la narradora y su amiga, especialmente en el caso de la primera por su paso por la universidad y dedicarse a la escritura. También por el comportamiento de ellas dos respecto a sus matrimonios, en los que tienen un papel protagónico y no el esperado secundario y de los que huyen cuando los maridos no transigen con sus planteamientos vitales. A pesar de esto, la subversión no siempre es lograda por las mujeres, porque esta visión falla cuando se observa la relación que se establece con el padre. La madre de la narradora sufre la violencia por parte de este y un trato enteramente despectivo. Y la relatora rompe sus lazos con un padre que no admite su subversión. En definitiva, las ideas aquí expuestas en torno al estereotipo son aplicables a la totalidad de la obra de Najat El Hachmi.

5. REFERENCIAS

Amossy, R. y Herschberg Pierrot, A. (2010). Estereotipos y clichés, trad. de L. Gándara. Eudeba.

Bueno Alonso, J. (2010). Género, exilio y desterritorialidad en L'últim patriarca de Najat El Hachmi. En L.-W. Miampika y P. Arroyo (eds.), De Guinea Ecuatorial a las literaturas hispanoafricanas (pp. 213-226). Verbum.

Celaya-Carrillo, B. (2011). Pánicos racistas: reflexiones sobre la inmigración en Cataluña y España a partir de un texto de Najat El Hachmi. Modern Language Notes, 126(2), 344-365. Recuperado de https://bit.ly/2TVAMsh

Cook, R. J. y Cusack, S. (2010). Gender Stereotyping: Transnational Legal Perspectives. University of Pennsylvania Press.

Darici, K. (2017). Literatura transnacional en Cataluña: La filla estrangera de Najat El Hachmi. Diablotexto Digital, 2, 106-134. Recuperado de https://bit.ly/3vUFPXh

El Hachmi, N. (2015). La hija extranjera, trad. de R. M. Prats. Destino.

El Hachmi, N. (2021a). El lunes nos querrán. Destino.

El Hachmi, N. (2021b, 10 de abril). Moras como Dios manda. El País. Ed. Digital. Recuperado de https://bit.ly/3qp8h2k

Fernández-Montesinos, A. (2016). Los estereotipos: definición y funciones. Iberic@l, Revue d'études ibériques et ibéro-américaines, 10, 53-63.

García, A., Vives, A., Expósito, C., Pérez-Rincón, S., López, L., Torres, G. y Loscos, E. (2011). Velos, burkas... moros: estereotipos y exclusión de la comunidad musulmana desde una perspectiva de género. Investigaciones feministas, 2, 283-298. Recuperado de https://bit.ly/3wVa15L

Gnisci, A (2010). Escrituras migrantes. Extravío. Revista electrónica de literatura comparada, 5, 1-7, trad. de Ana Lozano de la Pola. Recuperado de https://bit.ly/3qnGlMa

González Dopazo, O. (2009). La expresión de la identidad cultural en las obras de escritores italo-quebequeses. Çedille. Revista de Estudios Franceses, 5, 164-181. Recuperado de https://bit.ly/3gUdc8a

Hilton, J. L. y Hippel, W. V. (1996). Stereotypes. Annual Review of Psychology, 47, 237-271. Recuperado de https://bit.ly/35TOAWS

Joan Rodríguez, M. (2020). Transitando el Mediterráneo: etiquetas literarias y subjetividades híbridas en la tríada migratoria de Najat El Hachmi. Transmodernity. Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World, 9(4), 45-65. Recuperado de https://bit.ly/3jclhXF

Lamrabet, A. (2008). La mujer en el Islam, entre estereotipos de Occidente y realidades sociales: unas perspectivas de liberación. XVIII Simposio Electrónico Internacional Medio Oriente y Norte de África, 1-8. Recuperado de https://bit.ly/2Sw5EiQ

Mehta, S. (2021). Esta tierra es nuestra tierra: manifiesto del inmigrante, trad. de A. Echevarría. Literatura Random House.

Muñoz Carrobles, D. (2017). Xenografías femeninas en la literatura catalana contemporánea: Laila Karrouch y Najat El Hachmi, integración e identidad. Revista de Lenguas y Literaturas Catalana, Vasca y Gallega, 22, 207-220. Recuperado de https://bit.ly/2UE0jXl

Ricci, C. H. (2010). Literatura periférica en castellano y catalán: el caso marroquí. Ediciones del Orto.

Rivas, A. (2021, 15 febrero). El lunes perpetuo de Najat El Hachmi. El Cultural. El Mundo. Ed. Digital. Recuperado de https://bit.ly/3wVbIQP

Roglam, J. (2007, 12 mayo). En la llamada Catalunya catalana. La Vanguardia. Ed. digital. Recuperado de https://bit.ly/3h6wA0z

Tajfel, H. (1984). Grupos humanos y categorías sociales. Editorial Herder.

LA DESCRIPCIÓN FÍSICA DE LAS MUJERES EN *LA COLMENA*, DE CAMILO JOSÉ CELA

ÍÑIGO SALINAS MORAGA
Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Quizás haya sido Camilo José Cela (1916-2002) el autor español que mejor ha utilizado el lenguaje en sus obras. Su plasticidad lingüística y su vocabulario preciso elevaron su nombre al Olimpo de los escritores. Y si en lo más alto de los autores está Cela y su obra "llena gran parte de la literatura española de los últimos cincuenta años" (Urrutia, 2007, p. 11), en la cima de las novelas está *La colmena*, un texto fundamental tanto en el panorama literario español como en el extranjero que refleja de manera fiel aunque incompleta "la tristísima realidad de la época" (Rico y Ynduráin, 2004, p. 328). De los cerca de 350 personajes que caminan por sus páginas, 118 son mujeres[16], de las que la mayoría apenas hacen una breve aparición y de las que no se dan datos de relevancia. Sin embargo, en 46 ocasiones el Nobel gallego lleva a cabo una descripción física del personaje femenino.

Es precisamente este último aspecto el que se va a analizar en este artículo de investigación, cuyo objetivo no es otro que sacar a la luz las características físicas de las mujeres en una obra plagada de personajes que sirven de reflejo de la sociedad española de posguerra.

Para ello, se parte de un análisis cuantitativo[17] de la novela del premio Nobel gallego. Tras en actuar todos los personajes femeninos, se

[16] Para hacer más realista la cuantificación de los personajes, se consideran uno solo aquellos que se citan en el mismo grupo, como por ejemplo muchachas, pareja, mujeres, etc.

[17] Se antoja imprescindible en este caso partir de una metodología cuantitativa para extraer las primeras conclusiones (Bardin, 2002, p. 71).

relacionan con cada uno de ellos todas aquellas características físicas con las que han sido definidos, ya sean estas relativas a su aspecto externo ("gorda", "feuchina", "igual que un sapo", "guapetona", etc.) como a otras cualidades que aporten datos relevantes al aspecto de la mujer ("miope", "voz chillona y desagradable", "cara de boba", "sucia", etc.).

Las conclusiones que se extraen de un estudio de este tipo son relevantes por varios motivos. El primero y evidente es porque sale a la luz el prototipo de mujer que Cela dibujó en su obra. El segundo es porque permite enumerar la retahíla de adjetivos que utiliza el Nobel para describir a sus personajes femeninos. Y el tercero es porque siempre resulta interesante investigar sobre las mujeres en la literatura, más si cabe cuando se trata de un autor de la talla de Cela y de una obra como *La colmena*.

1.1. Una personalidad poliédrica

La figura del autor gallego Camilo José Cela y Trulock (1916-2002) tiene dos perfiles, o muchos porque, como el propio autor dijo de sí mismo, su personalidad era ecléctica, poliédrica y complicada.

Aunque nació en la localidad coruñesa de Iria Flavia y allí está enterrado, a los cinco años se trasladó a vivir a Vigo y a los diez se instaló definitivamente en Madrid, donde cursó estudios en el colegio de los Escolapios y de los Maristas, centros de los que fue expulsado, en el primer caso por tirar un compás a un profesor y en el segundo por organizar una huelga (Gibson, 2004). De los estudios universitarios que comenzó no fue expulsado, sino que él mismo renunció a continuar. Si bien se matriculó en la Facultad de Medicina, asistía como oyente a las clases de Pedro Salinas en la nueva Facultad de Filosofía y Letras. Merced a esa asistencia a las clases del poeta entabló amistad con escritores de la talla de María Zambrano, Miguel Hernández y Max Aub, entre otros. Sin embargo, fue su larga convalecencia en 1931 en el sanatorio antituberculoso de Guadarrama lo que le hizo profundizar en lecturas de textos más profundos, sobre todo los de Ortega y Gasset y los de la colección de autores clásicos españoles de Rivadeneyra (José Joaquín de Mora, Ramón Mesonero Romanos, Agustín Durán, Pedro Felipe

Monlau, Eugenio de Ochoa, Aureliano Fernández Guerra, Pascual de Gayangos, etc.).

Si obras de la talla de *La colmena*, *La familia de Pascual Duarte*, *Viaje a la Alcarria* o *Pabellón de reposo* le han aupado a los más alto de los méritos literarios y le han traído los más grandes premios literarios que puede recibir un escritor (Príncipe de Asturias de las Letras, Cervantes y Nobel de Literatura, entre otros), fue su personalidad la que le valió el favor (o al menos la curiosidad) del gran público.

> "Camilo José Cela reúne el doble mérito de haber logrado una alta estima de la crítica y una inusual popularidad. Para aquélla, el de Cela es uno de los nombres más significativos de toda la novela reciente. En cuanto a los lectores, ha conseguido rebasar el limitado conocimiento que nuestra sociedad tiene de sus escritores y tal vez sea el más renombrado, popularmente, de los novelistas españoles actuales. La suma de una singular obra literaria y de una acusada personalidad pública es la razón de este infrecuente éxito, y ambos factores deben ser tenidos en cuenta en un enjuiciamiento comprensivo de su labor creativa (Sanz Villanueva, 2011, p. 82)".

García Marquina (2005) va más allá y hace hincapié en el "gran sentido del espectáculo" (p. 404) del gallego, mientras que su único hijo asegura que la mayoría de las biografías de su padre se escribieron después de que alcanzase la gloria y que, por tanto, destacan únicamente "el brillo" del personaje. Sin embargo, la realidad es que "el escritor quedó devorado por Cela el personaje" (Cela Conde, 2016, p. 13). Tanto es así que Sanz Villanueva (2011, p. 82) concluye que

> "Su amplia popularidad no se basa solo en sus indudables merecimientos literarios sino que se ha beneficiado de una cuidada imagen pública. en su biografía menudean las anécdotas con ciertos ribetes escandalosos que han atraído la atención del público. En sus intervenciones públicas resulta ingenioso, ocurrente y un punto provocador".

Pero más allá de las palanganas para demostrar su capacidad de absorción de un litro y medio de agua de un solo golpe por vía anal, de demostrar con un ejemplo práctico la diferencia entre estar jodido que jodiendo o, en fin, de decir a una señora que ya le gustaría a él ser Camilo José Cela, se esconde una magna obra literaria y un escritor que "llena gran parte de la literatura española de los últimos cincuenta años"

(Urrutia, 2007, p. 11) y que nos ha dejado una de las grandes novelas de la literatura universal: *La colmena*.

1.2. *La colmena*

Aunque la irrupción de Cela en el panorama literario español fue temprana con *La familia de Pascual Duarte*, es con *La colmena* cuando su talla narrativa se consolida, ya no solo en España, sino en el mundo. Si en su primera novela ya se vislumbra "una destreza narrativa singular, un dominio absoluto del lenguaje desgarrado y directo, de raíz popular" (Rico y Ynduráin, 2004, p. 392), es en *La colmena* donde se advierte que el material novelesco de Cela ha variado con respecto a sus obras precedentes. Y esto principalmente a que ya no es una obra de simple ficción, sino que va más allá y el texto se torna empírico, "fruto de la observación orientada hacia las formas más cotidianas de la existencia madrileña" (Rico y Ynduráin, 2004, p. 392). En concreto, el autor descubre la versión real del pobre hombre corriente que vive en grandes urbes donde colinda la normalidad económica y moral con la miseria y la degradación.

> "Lo que quise hacer no es más que lo que hice, dicho sea con todos los respetos debidos: echarme a la plazuela con mi maquinilla de fotógrafo y revelar después muy cuidadoso y modesto trabajito ambulante (Cela, 1951)".

En concreto, a lo largo de las doscientas cincuenta y dos páginas de letra pequeña del "libro más valioso de Cela" (Sanz Villanueva, 2011, p. 87) deambulan "gentes achatadas y vulgares, reflejo de un Madrid empobrecido y desencantado" (Sanz Villanueva, 2011, p. 86), y entre todos esos pobres personajes con el agua al cuello hay 118 mujeres que, peor que mejor, sacan adelante el día a día, muchas veces no de la manera más honrosa posible, ni tan siquiera más honesta.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este artículo es sacar a la luz las características físicas de las mujeres en una obra plagada de personajes que sirven de reflejo de la sociedad española de posguerra.

De esta forma, una vez que se anotan convenientemente todos y cada uno de los adjetivos que le sirven a Cela para describir a una mujer, se enmarcan estos en diferentes categorías para saber con certeza cuáles son los adjetivos más utilizados y las características más frecuentes de los personajes femeninos en la obra cumbre del escritor gallego.

3. METODOLOGÍA

Para lograr los objetivos propuestos en el apartado anterior, se lleva a cabo un análisis del contenido en la novela objeto de estudio y, en concreto, de los personajes femeninos.

> "El análisis de contenido, en su vertiente cualitativa, que es la que intentamos explicar aquí, parte de una serie de presupuestos, según los cuales, un texto cualquiera equivale un soporte en el que, y dentro del cual, existe una serie de datos (Ruiz Olabuenaga, 2003, p. 196)".

De esta forma, conforme se leía el texto se fueron anotando todas aquellas características físicas que el autor gallego hace de cada mujer para así poder corroborar, o no, los interrogantes vagamente formulados (Taylor y Bogdan, 2000), a saber: que Cela utiliza un lenguaje directo y que no escatima en términos, sean estos soeces o no, para dibujar a sus personajes, en este caso, femeninos.

En concreto, los adjetivos o términos (ya sean estos generales o concretos) de los que se sirve el escritor gallego en su obra cumbre para describir a la mujer se pueden dividir en diferentes categorías en función de distintas variables. En muchas ocasiones el premio Nobel compara a una mujer con un animal, en otras se indica su edad exacta ("16 años", "22 años", etc.) o aproximada ("de 40 o 42 años", "andaba por los 18 años, pero estaba muy desarrollada y parecía una mujer de 20 o 22 años", "20 años, pero representaba más", etc.) y en otras es el cuero cabelludo el que sirve para llevar a cabo la descripción ("pelo como la panocha", "peluquín", "castaña", etc.). Por supuesto, como no podía ser de otra manera, la belleza o fealdad de los personajes femeninos también se anotan de manera pormenorizada. Así, términos positivos como "mona", "guapa", "lucida", etc. se enfrentan a otros menos agraciados como "feucha" o "ni siquiera un poco de hermosura". También se

anotan los términos relativos a la gordura (“gruesa”, “ya metida en carnes”, “le gusta arrastrar sus arrobas”, etc.) o flaqueza (“delgadita”, etc.). La voz (“ronca”, “voz chillona y desagradable”, etc.) y la fachada exterior (“aire casi distinguido”, “cara de boba”, “cierto porte de virgen viciosilla”, etc.) son otros elementos caracterizadores, a los que hay que añadir una última categoría a modo de cajón de sastre en el que se incluyen toda una serie de calificativos que, por su naturaleza y variedad, no es posible unificar bajo un criterio único. Es el caso de “sucia y presuntuosa”, “bigotuda”, “pequeñita y graciosa”, “grande y pechugona”, “la cara llena de manchas”, “pecho tremendo”, “dientecillos negrecidos, llenos de basura” etc.

4. RESULTADOS

Con el propósito de hacer los resultados más fáciles de comprender y de suprimir todo aquello que no aporte datos de relevancia al estudio, se enumeran en primer lugar aquellos personajes femeninos que, si bien se citan en la novela, no se describen de ninguna manera. Estos son, siguiendo un riguroso orden alfabético[18], los siguientes: Abuela, amigas, Anita, Asunción, doña Soledad Castro de Robles, doña Teresa Corrales, Joan Crawford, doña Genoveva Cuadrado de Ostolaza, chicas, doncella, doña Lolita Echevarría de Cazuela, doña Juana Entrena, Escolástica, Estrella, Eudosia, la Eulogia, Filo, doña Fructuosa, golfa, Guadalupe Gutiérrez, hermana, hermana, hija, hija, hija, doña Conchita Ibáñez, Isabel la Católica, señora Josefa, Juanita, señora Leocadia, Filomena López de Marco, Marina López Ortega, madre, madre, madre, madre, madre, madre, Margarita, Mari Tere, María Angustias, María Auxiliadora, La Marraca, Marujita, doña Clara Morales de Pérez, muchacha, mujer, mujer, mujer, mujeres, panadera, Paquita, pareja, parejas, Paulina, La Pelona, Piedad, Madame Pimentón, Rosario Quesada, Leonor de la Rosa, Rosalía, doña Salvadora, señora, señora, sobrinas,

[18] Se sigue el orden alfabético del nombre o grado de parentesco, del oficio o profesión o de los apellidos. Se enmarcan bajo la misma denominación aquellos personajes femeninos que se citan de distintas maneras en la obra.

Socorrito, Soledad, doña Cecilia Vecino, Mercedes Vecino, doña Visi y viuda.

El resto de personajes femeninos están todos descritos físicamente. Para tratar de hacerlo más sencillo en cuanto a entendimiento, se procede por epígrafes en función de la identificación o característica general de la descripción. En concreto, el primer epígrafe identificará aquellas descripciones que identifiquen al personaje con algún animal, el segundo aquellas que hagan referencia a la edad, el tercero aquellas relativos al cuero cabelludo, el cuarto a la guapura o fealdad del personaje. El quinto, por su parte, se refiere a la gordura y a la delgadez, el sexto a todas aquellas descripciones relacionadas con los ojos o la visión, el séptimo a la voz, el octavo al aspecto exterior (ya sea este positivo o negativo) y en el noveno epígrafe se incluirán todas aquellas características físicas que no se puedan encasillar en ninguno de los epígrafes anteriores.

4.1. Características animales

Hasta nueve personajes femeninos son caracterizados con elementos propios de los animales. Esto sucede, en concreto, en el caso de doña Asunción, a quien Cela identifica con el "condescendiente aire de oveja" (Cela, 2007, p. 81). De doña Carmen, cuñada de la abuela de Merceditas Olivar Vallejo, dice que va "pintada como una mona" (Cela, 2007, p. 289) y se ensaña con Dorita al equipararla al aspecto de un "perro sin dueño, de bestia errabunda" (Cela, 2007, p. 294). También tilda de "bestia" (Cela, 2007, p. 222) a la madre de Victorita, mientras que de la joven Esperanza Moisés Lecrec dice que es "ligera como una golondrina, tímida como una paloma" (Cela, 2007, p. 190). De Petrita, la criada de la Filo, asegura que "anda como una corza" (Cela, 2007, p. 106) y que tenía una belleza como la de una "leona recién casada" (Cela, 2007, p. 157). Doña Pura, la mujer de don Pablo, además de parecerse a "una víbora" y "un culebrón" (Cela, 2007, p. 63), tiene un aspecto "igual que un sapo" (Cela, 2007, p. 89). Los calificativos que recaen sobre la Uruguaya, pupila del prostíbulo de doña Jesusa, son de lo más precisos y desagradables de toda la novela. En el aspecto meramente animalístico, Cela dice de ella que es "lo que se dice un caballo"

y que "tiene una lengua como una víbora" (Cela, 2007, p. 209). Por último, doña Rosa, dueña del café *La Delicia* y uno de los personajes principales de la novela, "parece que está siempre mudando la piel, como un lagarto" (Cela, 2007, p. 46), tiene unos "ojitos de ratón" que "parecen los atónitos ojos de un pájaro disecado" (Cela, 2007, p. 56) y, para terminar, se la identifica al "jabalí" (Cela, 2007, p. 285).

4.2. Más jóvenes que mayores

La identificación exacta de la edad es relativamente frecuente en los personajes femeninos que aparecen en *La colmena*. Así, en veinticuatro ocasiones se determina la edad de una mujer, la mayoría de ellas jóvenes. Pilarín "ya ha cumplido los cinco años" (Cela, 2007, p. 258), mientras que once tienen una niña de "tierna voz" (Cela, 2007, p. 310), la fallecida Josefina de la Peña Ruiz (según se puede leer en su lápida) y Rosita. Con trece está Merceditas Olivar Vallejo y con uno más Dorita, la planchadora de doña Jesusa. Dieciocho años tiene Mariana y alrededor de esa edad está también Victorita, si bien esta última "estaba muy desarrollada y parecía una mujer de veinte o veintidós años" (Cela, 2007, p. 175). Diecinueve tiene Laurita y los mismos "acaba de cumplir" Esperanza Moisés Lecrec (Cela, 2007, p. 171). Con veinte está la hermana de Esperanza y Purita, si bien esta última "quizás represente alguno más" (Cela, 2007, p. 280). Ya con veintidós está Julita, con treinta y nueve Matildita mientras que doña maría Morales de Sierra "es una mujer de cuarenta o cuarenta y dos años" (Cela, 2007, p. 242). De "joven" (Cela, 2007, pp.166 y 214) se califica a Pirula y a Purita, aunque no se especifica su edad concreta, de "jovencita" a una chica de nombre desconocido (Cela, 2007, p. 99) y se apunta que Esperanza Redondo murió "en la flor de la juventud" (Cela, 2007, p. 48).

De los cuarenta en adelante no se dan fechas concretas de nacimiento, pero sí que se señala que el personaje ha llegado a la edad adulta. Esto sucede con la antigua novia de Consorcio López, Marujita Ranero, "no muy joven pero bien conservada" (Cela, 2007, p. 177) y con Sonsoles que, "a pesar de no ser vieja aún, está hecha una ruina" (Cela, 2007, p. 170). Directamente de vieja se califica a doña Ramona Bragado, doña Carmen y a doña Margot, a la que encontraron muerta en su casa.

4.3. Teñidas

En rara ocasión se sirve Cela del cuero cabelludo para calificar de manera positiva a una mujer; o lo hace en sentido negativo o simplemente se limita a apuntar algo sobre el pelo de carácter meramente descriptivo, generalmente que el personaje está teñido. Esto sucede en el caso de doña Ramona Bragado, en el de doña Jesusa, que está "teñida de rubio" (Cela, 2007, p. 243) y en el de la joven Julita Moisés Lecrec, que "lleva el pelo pintado de rubio" (Cela, 2007, p. 171). En otras ocasiones se limita a decir que Visitación "es castaña" (Cela, 2007, p. 171), que Petrita lleva "el pelo en desorden" (Cela, 2007, p. 157) o que tiene una "melena suelta y ondulada" como Jean Harlow (Cela, 2007, p. 171). De Matildita dice que "tiene el pelo como la panocha" (Cela, 2007, p. 170), mientras que con doña Carmen va más allá, al recordar que "lleva peluquín" y que "la llaman, por mal nombre, *Pelo de muerta*" (Cela, 2007, p. 289).

Así, aunque las descripciones de las mujeres por razón de su cuero cabelludo nos se dan más que en ocho ocasiones, en casi la totalidad de las veces que se hace es para denigrar físicamente a la mujer o para recordar su condición de teñida.

4.4. Guapas y feas

La inmensa mayoría de las mujeres que aparecen en *La colmena* son guapas, o al menos eso se desprende a tenor de las descripciones que en este sentido hace su autor. En concreto, a diez se las califica como guapas mientras que tan solo a cuatro se las tilda con adjetivos sinónimos a fea. Entre los primeros casos están Purita, una empleada y una chica., A las tres se las describe con el adjetivo "mona" (Cela, 2007, pp. 90, 166 y 270). Como guapa se califica a Laurita, con el de "guapetona" a Marujita Ranero (Cela, 2007, p. 177) y con el de "hermosa" a Sonsoles (Cela, 2007, p. 170). En sentido más amplio se dice de Esperanza Moisés Lecrec que es "tan lucida como honrada" (Cela, 2007, p. 190) y de Petrita que "tenía una belleza extraña" (Cela, 2007, p. 157). Con el paso de los años la belleza va quedando atrás, si bien en ocasiones todavía quedan las señas de lo que un día se fue. Es el caso de doña

Jesusa y de Josefa López. La primera tenía "aire de haber sido guapetona" (Cela, 2007, p. 243) y la segunda, "fue una mujer hermosa, aunque un poco grande" (Cela, 2007, p. 274).

Menos en número (cuatro) representan las que Cela califica con adjetivos sinónimos de fea. Se trata de Matilde, que "es pequeñita y graciosa, aunque feuchina" (Cela, 2007, p. 170), mientras que de "feúcha" se tilda a Trini, la hija de doña Soledad y don Francisco Robles (Cela, 2007, p. 259). En términos un poco más amables se describe la fealdad de la madre de Paco, de quien se dice que "tampoco es guapa" (Cela, 2007, p. 106) y la de la Uruguaya, que después de muchos reproches en el aspecto moral y conductual en general se dice de ella que no tiene "ni siquiera un poco de hermosura" (Cela, 2007, p. 209).

4.5. Muchas gordas y una delgada

Resulta curioso la tendencia del Nobel gallego por no pasar por alto la gordura de los personajes que se inventa. Tanto es así que de las nueve descripciones que hacen referencia a la gordura o delgadez de los personajes femeninos, tan solo en un caso se dice que es delgada… y tampoco de manera rotunda. En concreto, Purita es "algo delgada" (Cela, 2007, p. 280). El resto, como se ha dicho, destacan por su obesidad. Como "gorda" se define a doña Matilde, una gitana y Sonsoles (Cela, 2007, pp. 81, 107 y 170), como "gruesa" a doña María, la amiga de doña Pura y a doña Jesusa (Cela, 2007, pp. 87 y 243) y como "algo gruesa" a Marujita Ranero (Cela, 2007, p. 177). De manera más suave se expresa cuando hace referencia a Lola, de quien simplemente dice que ya está "metida en carnes" (Cela, 2007, p. 162).

Es excepcional, por su crudeza en este sentido, los calificativos que Cela se reserva para describir los problemas de obesidad de doña Rosa, la dueña del café. A doña Rosa, "que es gorda y abundante" (Cela, 2007, p. 89) y "engorda y engorda todos los años un poco" (Cela, 2007, p. 92) "le gusta arrastrar sus arrobas" (Cela, 2007, p. 45), tiene las "manos gordezuelas apoyadas sobre el vientre, hinchado como un pellejo de aceite" y los dedos "como morcillas" (Cela, 2007, p. 75).

4.6. Ojos miopes y llenos de brillo

La mirada, la visión y los ojos constituyen otros aspectos de los que se sirve Camilo José Cela para llevar a cabo una descripción física de sus personajes femeninos. En concreto hay tres personajes miopes, a saber: a Matildita se la define como "corta de vista" (Cela, 2007, p. 170), a doña Montserrat, amiga de doña Visi, como "miope" (Cela, 2007, p. 164) mientras que "detrás de los gruesos cristales" de doña Rosa, sus "ojillos" se asemejan a "los atónitos ojos de un pájaro disecado" (Cela, 2007, p. 56).

Visitación Moisés Lecrec tiene, según señala el autor gallego, unos "ojos profundos y soñadores" (Cela, 2007, p. 171) y "llenos de brillo" (Cela, 2007, p. 157) los tiene Petrita, que además son "claritos, verdicastaños y algo achinados" (Cela, 2007, p. 106). "Ojerosa" es Purita (Cela, 2007, p. 94), María Luisa del Valle tiene "un bultito" en un ojo (Cela, 2007, p. 163) y Sonsoles "tiene debilidad en la vista, tiene los parpados rojos; parece siempre que acaba de estar llorando" (Cela, 2007, p. 170).

4.7. Las voces

La voz, como no podía ser de otra manera, sirve para caracterizar a una persona, e incluso para identificar, si quiera en parte, rasgos de su personalidad. Tanto es así que la única mujer de *La colmena* a la que se la identifica su voz con aspectos negativos es a doña Rosa, que tiene una "voz chillona y desagradable" (Cela, 2007, p. 88). La descripción de la voz del resto de personajes femeninos o es neutral, como sucede en el caso de Petrita, que tiene "la voz ronca" (Cela, 2007, p. 157) o es positiva. Esto último sucede con la "tierna voz" (Cela, 2007, p. 75) de una niña de once años y con la "voz bellísima, alta, musical, jolgoriosa, llena de alegría, una voz que parecía una campana finita" de Nati Robles, hija de doña Soledad y don Francisco Robles (Cela, 2007, p. 181). Por último, Victorita, aunque "por las mañanas tenía una vocecilla ligera, casi imperceptible", cuando "coge algo de frío" se torna "más ronca, más seca" (Cela, 2007, p. 298).

4.8. Aire casi distinguido y casi vicioso

No siempre es necesario aferrarse a una descripción objetiva para caracterizar a un personaje. En ocasiones basta con pintar su aspecto exterior, y eso es lo que hace Cela en nueve de sus personajes femeninos. En la mayoría de las ocasiones, este aspecto exterior denota cualidades positivas, como sucede en los casos de Maribel Pérez, que "era una chica educada y de modales finos" (Cela, 2007, pp. 263 y 264), de una chica con "aire casi distinguido" (Cela, 2007, p. 99) y de doña Isabel Montes, que tenía "aire de ser de buena familia" y "de cierto buen ver" además de andar "como una reina" y parecer "una hetaira gastada de lujo" (Cela, 2007, pp. 50 y 91).

"Aire de ser muy fina y educadita" lo tiene Pirula, antigua compañera de Victorita (Cela, 2007, p. 214) mientras que Dorita porta un "aire triste y soñador" (Cela, 2007, p. 294) y Emilita directamente tiene "cara de boba" (Cela, 2007, p. 89). Contradictoria es la descripción física en cuanto a su aspecto de la madre de Paco, que en ocasiones se presenta como una mujer que "tenía muy buen aire, en seguida se veía que era de una gran familia" y otras se dice de ella que "no era ni de modales finos" (Cela, 2007, p. 106). Si la señorita Elvira tiene "facciones tristes y delicadas" y "aire débil, enfermizo, casi vicioso" (Cela, 2007, p. 17), Purita tiene "cierto porte de virgen viciosilla" (Cela, 2007, p. 166).

4.9. Grandes y con bigote

Existen una serie de características físicas difícilmente encasillables en los apartados precedentes, por lo que se torna necesario incluir en este epígrafe un cajón de sastre que aglutine todas aquellas características físicas distintas a las mencionadas. Se trata, en concreto, de personajes femeninos grandes, como es el caso de Josefa López, la Uruguaya y Lola, siendo esta última, además, "pechugona" (Cela, 2007, p. 274).

La madre de Paco lleva "una cinta de seda negra al cuello, para sujetar la papada" (Cela, 2007, p. 106), Purita es "un poco pálida" (Cela, 2007, p. 166), a la joven Merceditas Olivar Vallejo "el pecho le apunta un poco" (Cela, 2007, p. 289), Matildita es "pequeñita y graciosa" (Cela,

2007, p. 170) mientras que Marujita Ranero es "alta" (Cela, 2007, p. 177). Con Nati se acaban los calificativos positivos. De ella dice Cela:

> "Nati está desconocida, parece otra mujer. Aquella muchacha delgaducha, desaliñada, un poco con aire de sufragista, con zapato bajo y sin pintar de la época de la Facultad, era ahora una señora esbelta, elegante, bien vestida y calzada, compuesta con coquetería e incluso con arte (Cela, 2007, p. 180)".

Doña Matilde, además de gorda, es "sucia y presuntuosa. Huele mal y tiene una barriga tremenda, toda llena de agua" (Cela, 2007, p. 81), la Uruguaya además de "bigotuda", es "una mujer repugnante, con el cuerpo lleno de granos y de bubones" (Cela, 2007, p. 209) y doña Isabel Montes "alta, hombruna, huesuda, desgarbada, bigotuda, algo premiosa en el hablar y miope" (Cela, 2007, p. 164). Si a Sonsoles, la madre de Seoane, el violinista del café de doña Rosa, antes "daba gusto verla", ahora "está hecha una ruina" (Cela, 2007, p. 170). Pero quizás es doña Rosa quien copa los adjetivos negativos en su descripción física. En concreto, la mujer tiene "la cara llena de manchas, parece que está mudando la piel" y "cuando está pensativa, se distrae y se saca virutas de la cara, largas a veces como tiras de serpentinas". Tiene los "dientecillos renegridos, llenos de basura" (Cela, 2007, p. 46). A los "pelillos de su bigote" (Cela, 2007, p. 57) se suma que es "sucia" (Cela, 2007, p. 92).

5. CONCLUSIONES

Quizás sea Cela el escritor en lengua hispana que haga más plástico el idioma. Desde los detalles más intimistas hasta las descripciones más cruentas pasan por las páginas del premio Nobel gallego. Su genialidad, si bien está presente en la totalidad de sus obras, quizás se haga más presente en una obra como *La colmena*, una de sus obras cumbre. Por ella desfilan alrededor de 350 personajes, de los que 118 son mujeres. De todas ellas se hace alguna descripción física en 46 ocasiones. Dichas descripciones van desde las comparaciones con distintos animales, hecho que sucede en nueve ocasiones veces. La edad, como no podía ser de otra manera, es otra de las características de las que Cela se sirve con relativa asiduidad para perfilar a un personaje. La inmensa mayoría,

bien es cierto, son jóvenes, tanto es así que tan solo tres personajes femeninos son calificados con el adjetivo de "vieja", mientras que el resto (21) son muy jóvenes o de 42, como mucho.

El tipo de pelo es otra de las exterioridades que usa Cela para describir a las mujeres en *La colmena*. La mayoría, por cierto, son teñidas. La belleza y la fealdad son de relativa frecuencia en dichas descripciones. La mayoría de ellas son descritas como guapas o con algún sinónimo, mientras que solo cuatro son feas.

Destaca por su diferencia el contraste entre gordas y delgadas. Tan solo una es "algo delgada", mientras que las otras ocho son, gordas, gruesas, metidas en carnes, etc. Cuatro personajes, por su parte, son miopes o con problemas de visión y la voz es una característica que define a cinco mujeres, algunas por tenerla "ronca" y otras por tenerla "bellísima" o "tierna".

El aspecto exterior es un recurso frecuente en el texto de Cela, ya que en bastantes ocasiones se sirve de la apariencia para llevar a acabo la descripción. Cuando la descripción no se puede encajar en ninguna de las categorías llevadas acabo para este estudio generalmente es porque la mujer es "grande", "bigotuda" o, en definitiva, desagradable tanto a la vista como al olfato ("sucia", "huele mal", "desaliñada", "con el cuerpo lleno de granos", "la cara llena de manchas", "dientecillos renegridos", etc.).

6. REFERENCIAS

Bardin, L. (2002). Análisis de contenido. Akal universitaria.

Cela, C. J. (2007). La colmena. Cátedra. Letras Hispánicas.

Cela, C. J. (1951). La miel y la cera de "La colmena", en Índice de Artes y Letras.

Cela Conde, C. J. (2016). Cela, piel adentro. Imago mundi.

García Marquina, F. (2005). Retrato de Camilo José Cela. Edición de la Society of Spanish and Spanish-American Studies. Universidad de Colorado.

Gibson, I. (2004). Cela, el hombre que quiso ganar. Santillana.

Rico, F. y Ynduráin, D. (2004). Historia y crítica de la literatura española. Época contemporánea: 1939-1980. Crítica.

Ruiz Olabuenaga, J. I. (2003). Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto.

Sanz Villanueva, S. (2011). Historia de la literatura española 6/2. Literatura actual. Ariel.

Taylor S. J. y Bogdan R. (2000). Introducción a lo métodos cualitativos de investigación. Paidós.

Urrutia, J. (2007). Introducción a C. J. Cela “La colmena”, Cátedra. Letras Hispánicas.

ERNEST HEMINGWAY'S "IN ANOTHER WAR" AND FASCIST IDEOLOGY: A COMPARATIVE APPROACH

ALBERTO LENA
Junta de Castilla y León, Department of Education

1. INTRODUCTION:

When Ernest Hemingway arrived in Italy to participate in the Great War as a Red Cross volunteer in June 1918, he found an ideologically reconstructed nation after the military disaster of Caporetto, which had taken place in mid-October 1917. This tragic defeat had sunk Italy into one of its biggest crises in its short history as a nation. Thus, the Italian army statistics were appalling: 12,000 dead, 30,000 wounded, and 290,000 prisoners taken. Besides this, there were also 35,000 disbanded men wandering around without any clear direction (Thompson, 2008, p. 324). Namely, the Italian front had turned into a world turned upside down and it looked as though the whole nation were on the brink of an abyss. As a reaction to defeatism, in subsequent months Vittorio Emanuele Orlando's government struggled to alter public opinion by reconstructing the morale of the people. In a very short time, the Italian army managed to rise from the ashes under the supreme command of General Armando Diaz. The Neapolitan General was able to reconstruct the army and change public opinion, thanks to the use of propaganda channelled through newspapers, posters, and leaflets (Isnenghi and Rochat, 2008, pp. 332-333).

From June 1918 to January 1919, as an American Red Cross volunteer serving the Italian Army, Ernest Hemingway witnessed how a defeated and confused nation became a victorious nation, especially after the battle of Vittorio Veneto, fought from 24 October to 3 November 1918. The battle fostered the dissolution of the Austro-Hungarian Empire and contributed to the end of the First World War. Italy emerged from the

conflict with a strong sense of victory. Additionally, the new territorial possessions (eastern Friuli, Trieste, Istria, the Trento, and the Alto Adige) helped to drive underground the dark memories of Caporetto's humiliating defeat. Thus, when the Fascist regime came to power, the state used propaganda in order to cast a halo of myth around this dark period of the conflict. When entering the Quirinale Palace on 30 October 1922, Fascists insisted that they embodied the "real Italy": an aristocracy of new men, a trenchocracy, who had beaten Austria at the battle of Vittorio Veneto and were ready to regenerate the entire nation (Thompson, 2008, p. 388; Rochat, 2006, p. 54). Mussolini's mythical vision of the war was shaped by the ideas of the Futurists, an artistic group vigorously defending the glorification of war as a means of strengthening and unifying the nation. Moreover, Fascist leaders were influenced by some Futurist values such as the cult of virility, youth, and sport. Mussolini also found inspiration in the nationalist, aviator, and poet Gabriele D'Annunzio. From the very beginning of the conflict, the writer and demagogue strongly defended the notion that the Great War was instrumental for national regeneration and increasing the imperialist agenda through the sacrifice of Italian people (Spackman, 1996, p. 6).

When in January 1919 Hemingway returned to the United States, the young writer also seemed to be imbued with a sort of mythical representation of the Italian front he had formed during his war days in Fossalta di Piave (Venice), Schio (Vicenza) and Milan. In fact, before embarking for the States, he had written a letter to his mother, Grace Hall, in which he expressed his deep admiration for D'Annunzio's nationalistic claims after the war (Hemingway 2011, p. 211). Back in Oak Park, Illinois, Hemingway recreated his memories of the war speaking about this subject imbued with a mythical tone (Moreland, 2006). In fact, some of his early pieces, such as "The Mercenaries" (1919) and "The Woppian Way" (1920-1921), illustrate Hemingway's heroic and romantic interpretation of the conflict. However, his mythical construction of the war started to change when he visited Italy in 1922 and dropped by some of the former Italian front places where he had stayed serving the Red Cross. To Hemingway's dismay, he realized that the

Italian government had reconstructed some of these devastated towns to the point of making them unrecognizable. Puzzled by what he had witnessed after visiting Schio, Hemingway wrote in his journalism piece "A Veteran Visits the Front": "Perhaps there never was any war around Schio at all" (Hemingway, 1985, p. 177). Moreover, when he later visited Fossalta di Piave, the town where he had been wounded, he felt increasingly puzzled. He found that the reconstructed town was clean and functional with plastered houses newly painted, but these sharp transformations obliterated the real meaning of the Great War. There was something missing in the neat streets of Fossalta. As Hemingway pointed out after a short walk through brand new post-war Fossalta: "A shattered village in the war always had dignity, as though it had died for something […] It was all part of the great sacrifice" (p. 179).

Furthermore, after visiting the old front, Hemingway also became aware of the fact that deep transformations suffered by Italy was not only physical but ideological as well. Some of his early journalistic pieces such as "Fascist Party, Half-Million" and "Italy's Blackshirts" illustrated that he perceived how fascists controlled public opinion in the country, showing widespread distrust of democracy. The newly emerging Italian political party had a force of military men intending "to overthrow any Liberal or other government that might oppose them" (p. 172).

In this regard, Hemingway's short story "The Revolutionist" marked the beginning of a new approach to Italy. The short story was included as a vignette in the 1924 Paris edition of in our time. As Lawrence H. Martin asserts, this short story mirrors Hemingway's concern with the dangerous ideological movement taking place in Italy before and after the war, with the political consequences of radical activists, such as Filippo Marinetti; and also with the violent conflicts taking place between Fascists and Communists (2006, p. 92-94). Moreover, "The Revolutionist" also illustrates that, while Mussolini's policies were received with a lot of admiration in the United States, Hemingway was deeply aware of the overwhelming danger of Fascism for the political future of Europe (Kinnamon, 1996, pp. 150-152; Gabaccia, 2000, pp. 145-

146). This issue would become more tangible in subsequent years. Thus, in a letter written to Ezra Pound in September 1925, after having attended Mussolini's press conference during the Lausanne's Conference, Hemingway wrote: "I hate Mussolini" (2013, p. 395). In that year, he felt deeply disappointed when he knew that the Italian High Court had dismissed the proceedings against the possible murders of Giacomo Matteotti, the leader of the Italian Socialist Party, assassinated by Fascist fanatics. Hemingway expressed his anger and despair in these terms: "It is awfully discouraging that the country that produce Garibaldi should be ruled by that horrible gang" (pp. 386-387).

2. OBJECTIVES

In this essay, I will analyze Hemingway's "In Another Country" a short story taking place in Italy at the end of the Great War. Scholars such as Joseph M. Flora (2008, pp. 31-41), Peter Halter (1990), Richard Irwin (1968), Robert Paul Lamb (2010, pp. 124-126), George Monteiro (1988), and Forrest Robinson (1988), have emphasized the importance of the story for understanding war trauma as well as Hemingway's modernistic aesthetics. Written in 1926 and published by the first time in *Scribner's Magazine* in 1927, "In Another Country" would also appear in Hemingway's book of short stories *Men Without Women*. In that book, "In Another Country" appears before "Che Ti Dice La Patria?", a short story recounting a trip Hemingway and his friend Guy Hitchcock made from Paris to the northwest of Italy in May of 1927 (1995, pp. 290-299). As William Boelhower (2015, pp. 58-59), Mark P. Ott (2005) and Marisa Anne Pagnattarro (1995) point out, the story portrays Mussolini's Italy as a degenerate nation: the sheer product of a culture of fear, deception, and conformity.

In this essay, I want to show how in that story, Hemingway not only explores the atmosphere of wartime Milan, but he also casts doubt on the Fascist's ideological appropriation of First World War as a symbol of Italy's social cohesion and national regeneration. My point is that Hemingway's short story challenged the very core of Fascist war ideology by investigating the hidden effects of the conflict on the Italian

population. Furthermore, in exploring in this short story the social atmosphere of Milan during the last months of the war, Hemingway also challenged the notion that the war experience had made of Italy a classless society united against a common enemy. Finally, I want also to examine how "In Another Country" sheds light on how individuals bear the ideological effects of modern warfare.

3. DISCUSSION

3.1. A MECHANIZED WAR.

As I have mentioned above, "In Another Country" takes place in an autumnal Milan close to the end of the Great War when Italy still celebrated the victory at the Battle of the Piave River, which had happened in June of that year. It is the story of an unnamed narrator, an American soldier, who receives treatment for his war wounds in an old hospital situated close to the old port of the city. Every afternoon he arrives at the hospital after walking along the old canals of the city. The young American seems to avoid the crowds, the trams, the energetic civilian life, and the hysteria of a city expecting news from the front. In fact, Hemingway had witnessed that hysteria during his convalescence in the American Red Cross Hospital in Milan (Villard and Nagel, 1989, p. 86). By contrast, the unknown narrator of Hemingway's short story finds pleasure in depicting some picturesque sides of the city. In his strolls along lonely and empty streets, he calls attention to the fallen game hanging outside the shop windows evoking the traditions of a preindustrial society. Indifferent to the hurried pace of wartime Milan, he ponders over the choice of three bridges to cross the canals to arrive at the gates of the "very old and beautiful" hospital (Hemingway, 2018, p.153). He also notices a woman selling roasted chestnuts and how warm it is to stand "in front of her charcoal fire" (p.153).

His descriptions of lonely canals convey to the American reader an aura of old-world charm. This is specially stressed when the narrator describes his comings and goings in the company of other young soldiers, following the sessions with the machines at the hospital. They all gather at the Café Cova, one of Italy's oldest coffeehouses, next to the Teatro

alla Scala, the seventeenth century opera house, symbol of the political and aesthetic aspirations of the city's middle classes (Montanelli and Cervi, 2002, pp. 47-56).

In strolling along canals, the narrator seems to avoid the most modern aspects of Milan: the crowded, speedy, and violent city painted by Futurist artists, such as Umberto Boccioni and Carlo Carrá. These artists had been enthusiastically celebrated as symbols of energy, war, and progress at the beginning of the twentieth century. As William Boelhower states, when Hemingway started his apprenticeship as writer in Paris, some Futurist axioms, such as dynamics, motion, and the cult of modern metropolis "form a common language among writers and artists alike" (2015, p. 63). In this respect, Emily Stipes Watts comments that Hemingway's literary technique for creating movement in some passages of The Sun Also Rises (1926) is related to the methods formulated by the Italian Futurists (1971, p. 153). "In Another Country," in spite of recreating some historical aspects of downtown Milan, Hemingway's narrator also brings attention to a motive deeply connected to Futurist aesthetics: the city electric lights—symbol of modernity for these Italian artists. Indeed, the city lights provide comfort to the brooding soldier living with profound uncertainty, because his life has been dramatically altered by the experiences of war.

I suggest that the introduction of the electric light motif in Hemingway's short story might not be entirely accidental. Electricity fascinated Futurists as mirrored in Marinetti's enthusiastic defense of the electric streetlamps with "their thousand stabbing points" tearing apart the mysterious darkness of medieval cities such as Venice (2008, p.166). For Futurists, electricity was the symbol of a new vitality announcing an era of progress, energy, and vigor under the gospel of technological and masculine violence.

Some of the Futurist ideas on electricity are reflected in Marinetti's "Let's Murder the Moonlight" written in 1909 (2009, pp. 58-59). This piece inspired Giacomo Balla's famous futurist work, Street Light (Lampada ad arco), painted probably between 1909 and 1911. Regarding "Let's Murder the Moonlight", Richard Humphreys comments on the ideological meaning of Marinetti's work: "Here, […] the

electrification of Italy evoke a man-made or masculine source that overcomes the feminine power of the moon" (1999, p. 20). Indeed, electricity represented for Futurists the beginning of a new human being subordinated to the forces of a dynamic environment fraught by violent technological changes and the hygienic nature of war. They strongly believed that this environment would foster a nonhuman and mechanical being endowed with an incredible capacity for adaptation, designed for living in a cruel and speedy modern environment. Futurist ideas on electricity as symbol of vitalism influenced modernist writers like D. H. Lawrence whose works were well known by Hemingway in his early Paris days (Harrison, 2000; Hemingway, 2003, p. 26).

At the very beginning of the Great War, the Futurists strongly supported Italian intervention in the conflict. They shared with Mussolini and other nationalists, such as D'Annunzio, the notion that the entrance in the war could represent a new beginning for the Italian nation. Indeed, they thought of war and destruction as symbols of creative joy. Italian Futurists strongly believed that the old world of liberal arts and museums had to be destroyed and that the new technological era had rendered the bourgeois social order obsolete. In the years before the world conflict, Futurist artists, such as Umberto Boccioni, Carlo Carrá, Luigi Russolo, and Antonio Sant'Elia, started to dream of a new Milan as a technological city marked by energy, speed, novelty, violence, and aggressive nationalism (Bagnoli, 1986, pp. 61-62). It is no wonder that right at the end of the war, in January 1919, both Fascists and Futurists would join forces to topple the democratic Italian government, a bygone symbol of a decadent bourgeois society (Berghaus, 1996, pp. 110-112). They all held that the troubled and divided society born out of the war needed a new model of human being endowed with extraordinary strength and power to adapt to a political environment threatened by Communism.

Yet, unlike the new model of human being envisioned by Futurists and Fascists, the unknown narrator of Hemingway's short story appears as a helpless human being. To cope with wartime trauma, he can only find comfort in the electric lights and in the "not too brightly lighted Cova" (Hemingway, 2018, p. 269). Unlike Futurist artists, such as Marinetti,

the American soldier does not consider the city light as symbol of energy, vigor, and power. Rather, it is only a vehicle for avoiding the fear of darkness and unpleasant nightmares. For, bearing the traumatic costs of war, the narrator can only aspire to be a mere survivor in an alien world born of war dominated by speed and movement, machines, and steel.

> "In this regard, Mussolini defined the conflict as a new kind of war—a war of machines—beyond the grasp of average people, its real meaning intuited only by industrialists (O'Brien, 2005, p. 75)".

Like other wounded soldiers, the young soldier in Hemingway's "In Another Country" confronts with skepticism the new realities fostered by the arrival of mechanized warfare which had caused horrible wounds and facial disfiguration. Thus, during treatment in the hospital, the narrator mocks the machines employed by encouraging doctors to bend his knee. Although one doctor promises him a quick recovery and assures him that he will play football very soon, the narrator does not share the doctor's optimism. Instead, he believes that machines can make little difference to psychically destroyed men like him. For, he knows that "bodies can be healed sometimes, but minds and spirits present a markedly different challenge" (Flora, 2008, p. 33).

3.2. Social disunity.

In addition to criticizing modern warfare, Hemingway's short story also challenges Fascist notion that the Great War was instrumental for social cohesion in Italy. Thus, when reporting his coming and goings in the company of some young Italian officers, the narrator highlights the social background of his companions by commenting that the three young officers from Milan belong to the middle class and have career aspirations: one to be a lawyer, one to be a painter, and one to be a soldier. The narrator also mentions another soldier, "the fifth boy" who sometimes joins the group. He comes from an old family and wears "a black silk handkerchief across his face" because he has no nose and his face has to be rebuilt (Hemingway, 2018, p. 155).

All the group members have experienced the baptism of fire and the brutal effects of mechanized warfare, and this issue separates them from the ordinary lives of average civilians: "We felt held together by there being something that had happened that they […] did not understand" (p. 155). Moreover, the narrator notices that, when walking through the hostile communist quarter, the group of young men feel threatened, and some people yell at them: "A basso gli Ufficiali!" (p. 154). In many respects, the group of young soldiers falls into the category of Mussolini's trench aristocracy: the Fascist social élite emerging in the 1920s destined to rule the nation. These violent right-wing groups were formed by young ex-combatants recruited from the middle classes and, after the world conflict, they played an active role in Fascist harassment tactics on Communist and Socialist workers.

In "In Another Country" the scorn and resentment of many civilians against the officers capture the social tensions that had erupted in many Northern cities during the war. For a majority of the working class, the decision to participate in the conflict had been totally undemocratic. For, many workers found themselves engaged in a war they neither understood nor sought; and was only responding to the interests of a minority of politicians seeking territorial and economic gains. As Thomas Row points out, millions of Italians "were pledged to make sacrifices for a king and a country toward which, in many cases, they felt no strong bonds (2008, p. 143). Significantly, in depicting class conflict in the Communist quarter, the narrator also suggests the awakening of working class consciousness which had already produced industrial action in the major Northern cities throughout June 1918. Besides, during the autumn of 1918, Hemingway had witnessed how Socialist and Communist workers, deceived by German propaganda, celebrated in the street of Milan the apparent end of the war. These celebrations challenged the ideology of expansionist leaders like Mussolini who strongly desired to prolong the armed conflict in order to satisfy Italy's imperialistic claims (Villard and Nagel, 1989, p. 86). In fact, by mentioning the workers' unrest in wartime Milan, the narrator casts doubt on Mussolini's post-war interpretation of the conflict in terms of a sacred union of people. For the Italian dictator, this union was achieved through the

ideological appropriation of the fallen soldiers. For, as Paul O'Brien asserts, Mussolini maintained that "the war had done away with distinctions between bourgeois and proletarian parties and had exalted the nation above both"(2005, p. 23). The Great War was for Fascists the beginning of a great sacrifice that fostered a political and social revolution in Italy, creating a united nation. As Chiara Ferrari points out, "Mussolini's speeches illustrate how sacrificial rhetoric was used to displace and deflect potential conflict by emphasizing the need to eliminate differences within the nation" (2013, p. 7).

In contrast to the threatening Communist quarter, the Café Cova is a secure place for the young officers. There, they can relax reading the illustrated journals on the racks and enjoy the company of girls at the tables. Moreover, the interior of the Cova was the ideal place for the young soldiers to rub shoulders with Milan's social élite. It was, indeed, an élite indifferent to the suffering of many citizens adjusting to the country's toughest restrictions on public life. Indeed, some Milan industrialists lined their pockets with the spoils of war, while Northeast Italy was still occupied by Austro-Hungarian troops and thousands of people were suffering from hunger, fear, and despair (Cecchin, 1980, p. 161; Bernardi, 2010, pp. 56-60). For, in Northwestern cities beyond the front like Milan, profits were exorbitant, and corruption flourished (Thompson, 2008, p. 335). In the early 1920s, after visiting Milan, Hemingway had bitterly criticized it for undermining the fragile Italian democratic system by stating that the middleclass had contributed funds to finance the Fascist movement "as a protective measure against the threatened communist revolution" (Hemingway, 1985, p. 174).

In "In Another Country," the unknown narrator not only highlights the existence of moral divisions among soldiers and workers but also among the group of Italian officers gathering at the Cova as well. He observes that the three Milan officers belong to the category of the brave. They are "hunting-hawks". Their vision is constantly fixed on war and do not seem to be afraid of death. In particular, one of the Milan officers, the one intending to be a lawyer, had served as lieutenant in the Arditi and had been exposed to danger for a long time and his three medals were a testimony of his bravery. The Arditi were the élite assault

troops that had participated in the Tenth Battle of the Isonzo in the fall of 1917. They represented a real threat to the Austro-Hungarian army by their fierce fighting marked by extraordinary vehemence and violence (Thompson, 2008, p. 282).

> "In 1920, some of them would become members of the Fascist party. As Paul O'Brien states, "in the week following the end of the war, Mussolini used to be found in the company of Arditi at the Caffé della Borsa in Milan" (2005, p. 28)".

Unlike the rest of the group, the other two members (the noseless boy and the narrator) do not seem to fall into the category of the brave. The noseless boy had been injured within an hour of going to the front, whereas the narrator confesses that his courage could be questionable because his medals are a result of having been wounded and being an American. As Joseph Flora states, they "both may be said to have suffered an industrial accident" (2008, p. 37). Although the narrator acknowledges that his medals are the product of circumstances, he does not feel ashamed of his medals and ribbons. He finds, however, an emptiness in the beautiful language of citations accompanying the medals. He, particularly, distrusts expressions such as "fratellanza" (brotherhood) and "abnegazione" (sacrifice). In casting doubts on this sort of heroic rhetoric, Hemingway's character is implicitly attacking the way Mussolini and other politicians, such as D'Annunzio, appropriated the experience of the front by recurring to patriotic abstractions which exalted suffering and sacrifice for nationalist purposes in works such as *La Riscossa* (1918) in which he uses exalted expressions such as "*morire non basta*" (to die is not enough) to defend his nihilistic approach to the war (p. 19). This patriotic piece was widely distributed among British and American soldiers in Italy under the title of *The Rally*. Hemingway's narrator suggests that the heroic language appearing in these works does not match with the genuine front experience of thousands of anonymous soldiers like him. In many respects, the unknown narrator could be considered as the precursor of another Hemingway character, Frederic Henry, appearing in *A Farewell to Arms* (1929). This character similarly suspects the honesty of patriotic language: "I was

always embarrassed by the words sacred, glorious, and sacrifice" (1992, p. 184).

Yet, unlike Frederic Henry in *A Farewell to Arms*, the anonymous narrator of "In Another Country" fails prey to the mesmerizing power of state propaganda. For, as much as he seems to be aware that the language of his patriotic citations is empty and has no relation to real war experience, his discomfort is palpable. Even though he confesses that, unlike his companions, he is not a hawk, even if he might "seem a hawk to those who had never hunted" (Hemingway, 2018, p. 156). Yet, in spite of this, the American officer acknowledges that during the Cova gatherings, "he imagines himself having done what they have done to get their medals" (p. 156). However, when he is back in his room ~~when he is back in his room~~, after the cocktail hour, the narrator acknowledges that he feels totally alone and unable to sleep, because he is afraid to die and return to the front.

The narrator's inner confusion is a case in point of the unconscious power exercised by wartime rhetoric to convince soldiers to fight and die. This rhetoric gave emphasis to romanticism and heroism, while dismissing the harsh reality of the trenches. Spellbound by the power of its beautiful language and imagery, the narrator seems unable to internalize the meaning of mechanized warfare. In contrast to the narrator's tormented consciousness, Hemingway had discovered in the first days of the war that there were no heroes in this war. In a letter to his parents, written after having been wounded in Fossalta di Piave, he stated that modern war was just a matter of "shrapnel, gas and machines" (2011, pp. 14-15).

Finally, the narrator points out that the two groups of soldiers separated from each other because it was difficult to bridge the ideological gap between them. The narrator remains a friend of the young officer because, due to his short exposure to war, it was difficult to know whether later he might have ever turned into a hawk like the rest of the group. The narrator points out that after the conflict the doctors did not manage to rebuild the young boy's nose and he emigrated to South America where he found a job at a bank. This issue suggests that the young officer rejected the values of Mussolini's Italy, in which bodily wounds

stood for manly heroism and the state protected these mutilated soldiers embracing Fascist values. On the other hand, as Martina Salvant states, "disabled veterans who refused to conform to Fascist dictates fell victim to Fascist violence" and were excluded from society (2020, p. 67).

3.3. Deceptive courage.

Hemingway's narrator not only confesses his own uncertainty regarding courage, but he also explores how the war has also affected the lives of the bravest of the young officers. Indeed, he detects that the most courageous among the Milan soldiers, the officer intending to become a lawyer, seems to be a "little detached" after living with death for a long time. Whereas Fascists stressed the vitality of the Arditi as symbol of psychological regeneration produced by their long-term exposure to war and violence, the narrator notices how difficult it is for soldiers, such as this young officer, to bear the brunt of war. Moreover, the narrator observes that the long conflict has also destroyed any sense of community among the young officers: they are very detached. As Joseph Flora remarks, "they are bound together by the circumstance of their afternoon meetings at the hospital" (2008, p. 36). Their detachment does not match with the representation of ex-combatants as a community of the brave, after spilling their blood in the battlefield, as celebrated by Mussolini and especially by fervent nationalists like D'Annunzio. The Italian poet in works such as *Notturno* (1921) wrote of war as a kind of mystical brotherhood creating links among the soldiers beyond the grave (1995, p. 166). On the contrary, the narrator in Hemingway's story portrays his companions as isolated individuals unable to build solid links among themselves in spite of sharing war time experiences and deep wounds.

More to the point, although some of the young soldiers portrayed in Hemingway's story are proud of their courage and their medals, the fact is, their bravery seems to be far from being boundless. Indeed, the narrator notices this anxiety when they all dare to walk through the short way through the Communist quarter because they are four together (Hemingway, 2018, p. 154). Subtly, the American soldier notices the differences existing between having a taste for violence and real

courage, and those who do not. The Milanese officers' courage can be questioned, for, in many respects, they can be compared to the young Fascist "with a taste of killing under police protection" that Hemingway observed in 1920s Milan (1985, p. 175). Therefore, although the Milanese officers' courage can be compared to that of nightfall hunting hawks killing their prey with their talons, they do not seem to possess the bravery of eagles that hunt large prey at daylight.

The old Italian mayor that the narrator daily meets in the hospital serves as a counterpoint to the young Milanese officers' war values. Like the narrator, the major uses the therapy machines for his injured limbs. A great fencer before the war, one of the old soldier's long hands has been reduced to that of a baby by the brutality of the front. In spite of the fact that the major incarnates traditional military values such as order and discipline, he does not seem to believe in bravery. Contrary to the young officers' exultant courage, the major's opinions on courage challenge the very core of war culture defended by Mussolini in order to create a new Italian state. Indeed, "In Another Country" takes place at the end of the war when both Government propaganda and journalists like Mussolini celebrated the successful Battle of the Piave Rivera and enthusiastically mobilized the nation to keep on fighting (O'Brien, 2005, pp. 158-161).

Significantly, such exalted patriotism seems to be absent from the silent and deserted streets of Milan depicted by the narrator. More to the point, in Hemingway's short story, the narrator not only ignores the nationalistic atmosphere of that milieu, but also mentions that the only patriotic people in Milan are the café girls frequenting the Cova as well. This comment is very similar to that appearing in another short story, "Che Ti Dice La Patria?". As I have mentioned above, the story takes place in Mussolini's Italy in which a prostitute who enthusiastically says, "Spezia is my home and Italy is my country" (Hemingway, 1985, p. 295). As Joseph Flora remarks, "easy patriotism is ever suspect in Hemingway" (2008, p. 37). Indeed, from his first meeting with Mussolini, Hemingway cast doubts on the Italian politician's easy patriotism. Thus, after meeting Mussolini at Lausanne's Peace Conference on January 27, 1923, Hemingway wrote that the Italian leader and his

followers should be considered as cowards constantly dueling "to make believe that they are brave" (1985, p. 255). From 1925 onwards, Hemingway considered Mussolini as only a pretender and always thought that his desire for military glory "was a defense mechanism formed against his knowledge of how frightened he had been in the world war" (1942, p. xviii).

In the final section of "In Another Country", the old major comes into focus again. The Italian major does not believe in the machines and the photographs shown by the doctor in which a small hand like his own has become "a little longer" after the treatment (2018, p. 154). In spite of his skepticism, the major takes part in the medical experiment and comes regularly to the hospital. He sits in a therapy machine close to that of the narrator and corrects the latter's Italian grammar. However, all of a sudden, the unexpected death of the major's bride by pneumonia changes the major's polite behavior. Overwhelmed by unexpected sadness, the major seems to be unable to find comfort in the dullness of routine activities at the hospital. He vents his feelings denouncing the whole experiment as "nonsense" and attacks the narrator calling him "a stupid disgrace" (p. 156). However, after a little while, he pleads with the narrator to forgive his bad manners and inappropriate behavior. Biting his lower lips and crying, he confesses: "I'm utterly unable to resign myself" (p. 156).

The old major's desperate behavior does not match with that of the Nietzschean Superman conceived by Mussolini as a symbol of virility and optimism stemming from the ideal community of men fortified in war and celebrating the human will (O'Brien, 2005, p. 185). Although the major struggles to achieve stoic dignity, he seems to be the epitome of the negation of these values by exposing his vulnerability to the public gaze. Moreover, when the old military man returns to the hospital after observing the three-day mourning rituals for his dead wife, he completely ignores the photographs showing hands with wounds like his own miraculously healed. Namely, as much as the major scrupulously follows his orderly routine in the hospital, he does not seem to believe in institutional propaganda. Indeed, it looks as though the narrator shares the major's skepticism regarding institutions when the former

comments on the photos: "I always understood we were the first to use the machines" (Hemingway, 2017, p. 158).

The story ends presenting the image of the desolate major looking out of the window. The major belies fascist propaganda defending that the Great War was as a source of regenerative force for the soldiers and the entire nation. On the contrary, for the old major war seems to mean not so much action and vitality as emptiness and uncertainty. Indeed, this desolate human being represents a generation that embodied wisdom and authority. On the contrary, in Hemingway's story the young Milanese officers appearing in the short story incarnate deceptive courage as much as Mussolini had ascribed a pivotal role to the middle- and lower-middle class lieutenants and captains "as the cement of a warrior-community" (O'Brien, 2008, p. 177). Hemingway would explore the differences existing between the younger and the oldest generations of Italian soldiers in *A Farewell to Arms* and "A Way You'll Never Be" (1933). Above all, in Hemingway's "In Another Country," the old major stands out as a symbol of true courage and wisdom against the Fascist's mythical appropriation of the Great War, which was intended to forge a political religion for justifying boundless power and violence.

Yet, in spite of the differences existing in Hemingway's short story between the major and the young officers, they all share a sense of detachment and utter desolation produced by war. Significantly, when Veneto and Friuli were suffering the violence of the Austro-Hungarian troops, the major's grief for the death of his wife does not justify his indifference, especially because the final result of the war was still uncertain for Italy. Indeed, the major's separate peace is a case in point of the devastating effects caused by the Great War on individuals who cannot be redeemed by Mussolini's mythology.

4. CONCLUSIONS

Immediately after his entrance into power on October 3, 1922, Mussolini paid homage at the tomb of the Unknown Soldier claiming a monopoly on the ideological meaning of the First World War. From a somewhat different perspective, Hemingway's "In Another Country"

pays homage to anonymous soldiers unearthing their quiet and desperate suffering produced by propaganda, rhetoric, and mechanized warfare that cannot be redeemed by post-war Fascist mythology. This short story shows the dark side of war and reveals a complex reality that Fascists sought to hide and control through the sacralization of war memory.

5. ACKNOWLEDGMENTS

I am grateful to Barbara Bandiera, Susan Beegle, Mark Cirino, Joseph Flora, Denise Mok, Mark Ott for all their comments and encouragement, and to Eustasio Fernández Picado, Vicente Gutiérrez Maroto, Miguel Ángel and Martín Hernández for their kindness and technical assistance.

6. REFERENCES

Bagnoli, Raffaele (1986). Milano. Capitale Morale d'Italia. Metropoli Europea 1900-1950. Banca Populare di Milano.

Berghaus, G. (1996). Futurism and Politics: Between Anarchist Rebellion and Fascist Reaction, 1909-1944. Berghahn Books.

Bernardi, U. (2010). Cara Piave. Editrice Santi Quaranta.

Boelhower, W. (2015). Hemingway, The Figure of the Bicycle, and Avant-garde Paris. The Hemingway Review 34 (2), 52-71. University of Idaho.

Cecchin, G. (1980). Con Hemingway e Dos Passos sui campi di battaglia italiani della Grande Guerra. Mursia.

Cirino, M. The Nasty Mess: Hemingway, Italian Fascism, and the New Review Controversy of 1932. Hemingway Review 32 (2), 30-47. University of Idaho.

D'Annunzio, G. (1918). La Riscossa. Bestetti e Tumminelli.

D'Annunzio, G. (1995). Notturno. Mursia.

Ferrari, C. (2013). The Rhetoric of Violence and Sacrifice: Mussolini, Gadda, Vittorini. University of Toronto Press.

Flora, J. (2008). Reading Hemingway's Men Without Women: Glossary and Commentary. The Kent State University Press.

Gabaccia, D. (2000). Italy's Many Diasporas. University of Washington.

Halter, P. (1990). Indeterminacy in Hemingway's 'In Another Country'. English Studies, 71 (6), 523-534. Routledge.

Harrison, A. (2000). Electricity and the Place of Futurism in "Women in Love". The D. H. Lawrence Review, 29 (2), 7-23. Geneseo.

Hemingway, E. (Ed.) (1942). Men at War: The Best War Stories of All Time. Crown.

Hemingway, E. (1985). Dateline: Toronto: The Complete Toronto Star Dispatches, 1920-1924. Ed. William White. Charles Scribner's Sons.

Hemingway, E. (1995). The Short Stories. Simon and Schuster.

Hemingway, E. (1992). A Farewell To Arms. Simon and Schuster.

Hemingway, E. (2003). A Moveable Feast. Scribner.

Hemingway, E. (2011). The Letters of Ernest Hemingway. Vol. 1, 1907-1922. Cambridge University Press.

Hemingway, E. (2013). The Letters of Ernest Hemingway. Vol. 2, 1923-1925. Cambridge University Press.

Hemingway, E. (2018). The Short Stories of Ernest Hemingway. The Hemingway Library Edition. Scribner.

Humphreys, R. (1999). Futurism. Cambridge University Press.

Irving, R. (1968). Of War Wounds and Silly Machines: An Examination of Hemingway's 'In Another Country'. The Sheriff, 5 (2), 21-29. Kent State University.

Isnenghi, M., Rochat, G. (2008). La Grande Guerra. 1914-1918. Il Molino.

Kinnamon, K. (2006). Hemingway and Politics. In S. Donaldson (Ed.). The Cambridge Companion to Hemingway (pp.149-169). Cambridge University Press.

Lamb, R. (2010). Art Matters. Hemingway, Craft, and the Creation of the Modern Short Story. Louisiana State University Press.

Marinetti, F. (2008). Filippo Tommaso. Critical Writings. Farrar Straus Giroux.

Marinetti, F. (2009). Let's Murder the Moonlight! In L. Rainey, C. Poggi, and L. Wittman (Eds.). Critical Writings (pp.54-61).

Martin, L. (2006). The Revolutionist. Historical Context and Political Ideology. In R. Sanderson (Ed.). Hemingway in Italy. New Perspectives (pp. 90-99). Louisiana State University Press.

Montanelli, I. and Cervi, M. (2002). Milano ventesimo secolo. Storia della capitale morale da Bava Beccaris all'anno 2000. RCS libri.

Monteiro, G. (1988). The Major's Therapy: Ernest Hemingway's. The Journal of Medical Humanities and Bioethics 9 (2):143-152. Human Sciences Press.

Moreland, K. (2006). Bringing "Italianicity" Home: Hemingway Returns to Oak Park. In In R. Sanderson (Ed.). Hemingway in Italy. New Perspectives (pp. 51-72). Louisiana State University Press.

O'Brien, P. (2005). Mussolini in the First World War: The Journalist, the Soldier, the Fascist. Berg.

Ott, M. (2005). Nick Adams at a Windy Crossroads: Echoes of Past and Future Fictions in Ernest Hemingway's "Che Ti Dice La Patria?". The Hemingway Review 24 (2), 18-27. University of Idaho.

Pagnattarro, M. (1995). Che Ti Dice La Patria? Shadows of Meaning. The Hemingway Review 14 (2), 37-49. University of Idaho.

Poggi. C. (2002). Follia/Follia: Futurism and the Crowd. Critical Enquiry, 28 (3), 51-72. University of Chicago Press.

Reynolds, M. (1976). Hemingway's First War: The Making of A Farewell To Arms. Princeton University Press.

Robinson, F. (1988). Hemingway's Invisible Hero in "In Another Country". Essay in Literature, 15 (2), 237-244. Western Illinois University.

Rochat, G. (2006). L'esercito italiano da Vittorio Veneto a Mussolini. 1919-1925. Laterza.

Rovit, E. (1975). Of Human Dignity: 'In Another Country'. In J. Benson (Ed.). The Short Stories of Ernest Hemingway: Critical Essays (pp.58-68).

Row, T. (2008). Mobilizing the Nation: Italian Propaganda in the Great War. The Journal of Decorative and Propaganda Arts, 24, 141-169. Florida International University.

Rusconi, G. (2009). L'azzardo del 1915. Come l'Italia decide la sua guerra. Il Mulino.

Salvante, M. (2020). The Wounded Male Body: Masculinity and Disability in Wartime and Post-WWI Italy. Journal of Social History 53 (3), 644-666. Oxford University Press.

Spackman, B. (1996). Fascist Virilities: Rhetoric, Ideology, and Social Fantasy in Italy. University of Minnesota Press.

Thompson, M. (2008). The White War. Life and Death on the Italian Front, 1915-1919. Faber and Faber.

Villard, S. and Nagel, J. (1989). Hemingway in Love and War: The Lost Diary of Agnes von Kurowsky. Northeaster University Press.

Watts, E. (1971). Ernest Hemingway and the Arts. University of Illinois Press.

NOMADISM AND POVERTY, OF HOW CAPITALISM RIDES ON THE SHOULDERS OF INEQUALITY IN CIUDAD NÓMADA, REBAÑO MISERIA (2020) BY PABLO LOPERENA

MIGUEL ÁNGEL ALBÚJAR ESCUREDO
The University of Kansas

1. INTRODUCTION

If cities could move from place to place, feeding on each location, improving, *à la nomadic*, the living conditions of their inhabitants, but also producing their green energy and avoiding the over-exploitation of natural resources; what kind of a society would be developed in cities like these? Questioning this conjecture is the intent of *Ciudad nómada, rebaño miseri*a (Loperena, 2020) which, lacking an English translation as of today, could be translated into "Nomadic City, Misery Flock".

*Ciudad nómada, rebaño miseri*a (Loperena, 2020) introduces an array of societal questions that interrogate the reader, not only about the evolution of technology but also about the ways we, as humans, want to evolve toward a self-sustaining society. Topics such as the importance of immigration and its regulation, or deregulation, the impact of inequality in society, and the codification of happiness as a valid economic unit, are embedded in the plot of the novel. At the same time they highlight some of the author's interests when it comes down to thinking critically about our world. Therefore, in *Ciudad nómada, rebaño miseri*a the reader confronts the systemic examination of patterns of socio-economic relations within a deeply complex society that, eventually, turns out to be composed by three antagonistic urban and capitalistic organizations. Thus, the novel deliberately speculates about these

issues, placing the narrator's focus along other literary works by Charles Stross, Cory Doctorow, and Kim Stanley Robinson.

2. CONTENTS

Despite Pablo Loperena publishing his first novel in 2020, he is already one of the most prominent figures of the Science Fiction scene in Spain. Besides contributing to several Science fiction magazines for the last years, in 2016 he was awarded the "(18 eighteenth) XVIII Certamen Alberto Magno" for his short story "Ciudad Nómada" which ended up being the first of the five parts this novel is split into. It was also included as the main short story in the collection *Ciudad nómada y otros relatos* (Villarreal et al., 2018) along narrations by Ken Liu, "Seven Birthdays"; Maureen F. McHugh, "After the Apocalypse"; and Víctor Selles, "Blue" (Montejano, n.d.). He was also awarded the "Premio Guillermo de Baskerville" in 2019. Additionally, Mr. Loperena won the "Premio Nosferatu de Dark Space Opera" in 2017 for his short story "Planeta arquetipo" included in *Calabazas en el Trastero: Dark Space Opera* (Chamizo et al., 2017), and also the very same year he published *Piel de silicio* (Loperena, 2017), a pulp novel about a sort of revenant character that after a near-death experience begins a process of defamiliarization with what is perceived as natural and normal in our daily lives. Lastly, in 2019 he cooperated with *Preternatural*, a Spanish horror magazine, publishing the short story "El mañana no debe llegar" where Mr. Loperena resumed his depiction of the uncanny. By the same token, Mr. Loperena has admitted being influenced by Aldous Huxley' *Brave New World*, by George Miller's "Mad Max" universe (Manzanaro, 2020), by Guillem López' *La Polilla en la Casa del Humo* (2016), another outstanding Spanish Science Fiction author, and the fictional world of Paolo Bacigalupi's *The Windup Girl* (2009), among others:

> "Las partículas que colisionaron para dar forma a esta historia surgieron de la convocatoria de Distopías de Calabazas en el Trastero, un artículo sobre las Very Large Structures del arquitecto Manuel Domínguez, las villas miseria de Buenos Aires y las favelas brasileñas, la persecución de los albinos por parte de la brujería africana, los gadawan kura u hombres hiena nigerianos, las tribus urbanas, Motörhead, La chica

> mecánica, la permacultura, La polilla en la casa de humo, y algunas otras que prefiero no revelar para no arruinarle el misterio al lector. Todavía me queda por averiguar muchas cosas, como de dónde han salido los Pastores de Ciudades (Villareal et al., 2018)".

In this paper, I aim to analyze key aspects of the novel, which speculate about this idea of "very large structures" (VLS) as was developed by Manuel Dominguez: "The VLS is a territorial manager, a synergistic machine within its environment, […] It is not a machine that uses the local resources until it finishes them and then leaves to the next one, in fact, is the other way round, since its aim is to restore the territory" (Frearson, 2013). It is such that the city machine achieves a new identity, not just as a tool for guaranteeing human survival, but also as a software pattern for a new societal organization that values efficiency as the ultimate goal. The image of these VLS is not far from common science fiction urban fantasies:

> "Cities are the background and setting for stories on and off future Earth, often assumed as a natural part of coming society. They are sometimes an active part of the plot, places whose characteristics are essential to a story's contests and conflicts. At times they become actors in their own right, intervening and shaping as well as framing the action. The future, the native land of science fiction, will be an urban future for all foreseeable generations (Abbott, 2016, p. 2)".

This is the case in Liam Young's representation of a futuristic Seoul in his film *Seoul City Machine*, a metropolis that is an:

> "Operating System to the citizens it affectionately manages. The film is a portrait of a city where machines and technology are now the dominant inhabitants of space. Our guide to the city is the disembodied voice of its urban operating system software (Young, 2020, p. 323)".

A similar conception of a city is the one that gives birth to the idea of VLS, a city that is in itself its own manager by way of a cluster of software that performs what could legitimately be called its own capitalistic macroeconomic plans. The economic planning of mobile cities will impact not only its inhabitants but also the ever-changing environment they move through and extract from, since the capitalistic exploitation of VLS is pushing for a massive scale of a nomadic lifestyle to be put into practice.

Indeed, in Pablo Loperena's fiction gigantic structures, constructed with a state of the art ingenious biodegradable manufactured material named "plastígeno", become mobile cities in which their populations lead an isolated life, where subjects are artificially set apart from natural environments. The author's main idea pursues to portray the literal dislocation between different communities because of wealth inequality:

> "Lo que buscaba era una metáfora sobre el distanciamiento que existe tanto en el mundo actual, como en el libro entre los ricos y los pobres. La brecha que existe entre el mundo occidental y, por ejemplo, las favelas brasileñas o cualquier barrio pobre de España. Son dos realidades muy diferentes que conviven dentro del mismo mundo (Vélaz Crespo, 2021)".

Unexpectedly there is a second nomadic city that follows the gigantic structure that frames the narration, the adjacent city is described with the attributes of primitive human societies, receiving the name of "herd". These communities have become clusters of earthbound scavengers that survive through the remnants and garbage produced and discarded by the inhabitants of the large structures that live literally and metaphorically up in the air and that enjoy a life of far more advanced technological development. Therefore, the narration sets a vertical distance between populations, in which the inhabited locations (up in the air or down on the earth's surface) imply unequal levels of technological progress and access to it, a circumstance that causes all kinds of trauma and pain on the living conditions of both human groups. This setting has been read by some critics as having been influenced by Robert Silverberg's *The World Inside* (1971):

> "La organización altamente jerarquizada y "en vertical" (tanto física como metafóricamente) de las ciudades nómadas, con una élite que reside en la azotea y ciudadanos con estatus y privilegios descendentes, simbolizados por la altura de la planta en la que residen, recuerda vagamente a la descrita por Robert Silverberg en *El mundo interior*, cuyos habitantes también han perdido por completo su conexión con la naturaleza y donde aquellos que viven en el exterior son, como aquí, considerados salvajes (García, 2020)".

In the novel, the migratory implications between both societies are intervened by the imagined technology, which is so advanced that it has

allowed the construction of impenetrable external borders to avoid hiatuses in the capitalistic productive rhythm of the VLS. Instead of facilitating migration mobility, the secretive managers of these cities have decided to employ in vitro fertilization to increase the citizen population: "Los invitro no tenían padres ni familia, por lo que sus nombres y apellidos eran el resultado de los algoritmos de asignación del Ministerio de Poblaciones" (Loperena, 2020). The managing class that controls the VLS does not try to import people from the herd to their perfected productive system, considering that giving birth to its citizenship and educating them to never mistrust the production plans is a much cheaper scheme than accepting the arrival of newcomers with a different array of personal beliefs and cultural traditions. Therefore, the VLS arrange uncontested operating practices in line with their hunt for the highest efficiency and absolute rationalization of resources, and simply ignore the other half of the population that does not fit with their patterns of manufacture: "¿Cuándo superaría la búsqueda de eficiencia de los ciudadanos su compasión por los rebaños miseria? ¿Cuándo decidirían que el impacto aleatorio que causaban sobre las fórmulas no compensaba el abono que producían o la culpa que sentirían por erradicarlos?" (Loperena, 2020).

Nevertheless, the technological development of the cities in the air comes at a price, since the inhabitants of these cities of the future are ruled by a bundle of software that leaves no place for free will. One of the most interesting aspects of the novel is the premeditation of the author when it comes down to contrasting two ways of living: one in which the subjects from the herd are pushed to a nomadic life of poverty and deprivation on a re-parceled planet solely used to produce food for the ones living in the air, but unintentionally are granted high quotas of freedom of all kinds. There is another scene in which technological well-fed "citizens", the ones living in the VLS, contrarily endure the pains of existential boredom and stagnant social mobility. The issue at stake is the same for both communities: most of these subjects are perpetually sentenced to live unhappily.

In addition, there is a mysterious elite class that lacks much presence in the novel, even when it is absently present all the time. In either of the

two cities, this upper class can enjoy the freedom of the earthbound scavengers and the almost God-like advantages of the futuristic technological achievements provided by state of the art software. It is also this mysterious class that embodies the paragon of an extreme form of perfected capitalism, where unlike theirs the needs of their lesser citizens are met but their happiness is never achieved:

> "—Fabriqué mi propia puerta para salir del sistema. La gente de azotea lleva generaciones haciéndolo. Contratan a cerebritos para que capen los implantes de sus hijos y crezcan sin saber lo que es sentir el control, ¿cómo van a criar a los líderes del mundo, si no? (Loperena, 2020)".

Moreover, *Ciudad nómada, rebaño miseria* (Loperena, 2020) stands out as an ensemble novel with more than a dozen relevant characters, all gathering up in the glossary at the end of the book. This accumulation of individuals and the diversity of human organization (from working hierarchical coordination to atavistic forms of tribal assembling) discloses an authorial intention of Balzacian social representation. Coincidentally, there are four essential characters for the development of the plot: Salvaje (Savage), Diantre (Little Devil), Bo Sancha (a Dickean character), and Nat Garro (embodiment of the effects of a denaturalize society on its people). Each one of these characters comes with personal backgrounds that impulse the narration and highlight eventually the unfulfilled agendas that they are set to achieve.

Salvaje is a character whose fate embodies a storyline of revenge. From the very beginning, she is witness to the demise of her whole family and remains, therefore, outside any human group as a misfit. Such a circumstance sets the rest of the narration as a personal and redemptive trip toward the recovery of her lost human milieu. That is because regaining emotional and psychological support will allow her to get back a sense of happiness and peace again. But also, her story is a quest that will permit her to survive in a universe where isolation and emotional mutilation imply painful unhappiness and ultimately a certain death: "Aunque sus ojos todavía reflejaban la tristeza de su reciente pérdida, Salvaje rio con unas carcajadas cantarinas, honestas, contagiosas. Bo tuvo la agradable sensación de estar viendo a otra persona" (Loperena, 2020).

It is the concept of happiness, and how it is achieved, one of the main tropes of the novel that will affect all subjects one way or another. Eventually, it will be of major importance to understand the free will of all the characters and the consequences that their actions precipitate.

On the other hand, Diantre personifies the archaic treatment that the herd reserve for technology. He is a "tecnomante", the closest rank to a scientist and engineer in these nomadic societies. His goal as a man of science is to innovate and create new devices and discoveries, but he can only achieve them as long as he is a member of the herd, which lives in a perpetual antiscientific state. In this nomadic society that the novel describes, there are not institutions of knowledge, since the human groups living in them lack any intellectual endowment. They are not stable enough to establish the foundations that will allow their materialization. Therefore, the herd is closer to shamanism than to systematic science. There is, nonetheless, a contrast between the shamanic practices in the miserable cities and the advanced science being produced in the VLS. These contrasting realities have a translation in the way the cities organize themselves: the misery clusters being chaotic and tribal and the VLS being highly codified and totalitarian in their regulatory practices.

> "Diantre miró hacia arriba para contemplar cómo las estructuras de Behemot 5.0 y Pantagruel 3.2 se ensamblaban: tendiendo puentes mecánicos primero, abriendo y cerrando compuertas, juntando y uniendo sus bases hasta convertirse en una sola. Cómo le gustaría desentrañar los milagros de la ingeniería ciudadana, acceder a sus manuales, a la fuente de su saber. Tan cerca, toda la vida delante de sus ojos, y tan lejos, tan inalcanzable (Loperena, 2020)".

In any case, Diantre is not excluded from the vital need for attaining happiness through the human connection with other members of his herd. Thus, it is somewhat natural that he will end up being the nuclear nexus between Salvaje and Bo (an expelled citizen from the VLS, who will wind up becoming part of the herd). Additionally, he will create in the process a new family for himself and the other two characters. Eventually, though, he will regain his private sense of belonging when he decides amicably to part ways with Diantre and Bo and stays in one of

the natural enclaves, the third kind of urban organization depicted in the novel. By this action, he will pass from communal nomadic life to another one of a sedentary nature. Together, this foundational decision will enable him to start building the bases to become a factual scientist:

> "El grupo cruzó el portal, devastado desde hace eones, y salió al asfalto sembrado de socavones. Bakunin dio un codazo al tecnomante y señaló hacia arriba. Diantre alzó la vista y sus ojos, aumentados por las lentes, se abrieron más allá de lo posible. —¿Qué te parece? —dijo la pécora devenida en miliciano—. Un rebaño que surca el cielo. Seremos dioses de la ingeniería planetaria. Vamos a hacer historia (Loperena, 2020)".

Bo is an alternative character that functions as a model of resilience, all of that despite being expelled from the VLS by surprise, which supposes a tremendous trauma for him, exemplifying subsequently a success story, when he joins the herd. In the end, similarly, he gets the chance to grow up psychologically in this new environment with Salvaje and Diantre. He surrounds himself with a group of friends that also end up becoming his real family, unlike in his previous life. Indeed, family relationships in the VLS are too sympathetically stranded to have any emotional value. Thus, the recently found social support that was lacking in his previous life makes it easier for him to heal the aforementioned neuroses caused by his alienated prior existence and to adjust to his current nomadic life.

> "¿Y dónde cae ese lugar, Marte? —Por ahí arriba, en el cielo —contestó Bo, abarcando con un ademán las estrellas. Los tres las observaron durante un rato. En un momento de revelación, Bo comprendió que, a pesar de tener la vista algo borrosa, era el espectáculo más hermoso que había contemplado jamás. […] Bo los observó con una sonrisa de admiración. Acababa de abrirles las puertas del universo, del conocimiento trascendente. Y ellos lo habían asimilado, se habían encogido de hombros y habían continuado con su vida (Loperena, 2020)".

In a contrasting way, the character of Nat illustrates the dangers of remaining in a hostile milieu, avoiding migration. In her intimate setting, she lacks all kinds of emotional support, standing as a subject only in a labor syntax. After all, in the VLS she is a worker, but nothing else. Her emotional seclusion represents a subject typology describing isolated individuals that fall into a rabbit hole, akin to terrorists or cult followers.

The thirst for meaning in her unfulfilled daily life is so traumatic that she ends up being taken advantage of through mass media manipulation by a secretive terrorist group whose final goals are cryptic but far from looking out for her well-being: "Aún quedaban unos minutos antes de que la cuenta atrás del sabotaje definitivo llegara a cero. Nat sacó el detonador y se puso a esperar. Lo único que lamentaba era que aquel momento hubiera tardado tanto en llegar" (Loperena, 2020).

Finally, the complexity of the novel grows with the introduction of a "natural reserve", a protected space based on the "cultural landscapes" initiative by UNESCO (n.d.), that introduces a third model of human organization, our traditional sedentary cities which have been repurposed after a planetary crisis and taken the name of "static ruins":

> "—¡Las ruinas estáticas! —gritó Salvaje con entusiasmo—. Por fin estamos llegando. […] "Salvaje las observó con asombro. No se parecían en nada a lo que había esperado: eran como carromatos enormes sin ruedas. Pero no, incluso más raras, como carromatos puestos encima unos de otros, con multitud de ventanas, fijos al suelo. Y a lo lejos, el interior de las ruinas era incluso más sorprendente: los espacios entre carromatos estáticos se reducían y estos se volvían cada vez más altos. Los materiales eran insólitos, similares a piedras machacadas hasta convertirse en una masa que se hubiera vuelto a fundir con una resina permanente. Había extrañas aleaciones de un color apagado y con costras anaranjadas. También plastígenos de todas las formas, translúcidos, sucios y quebradizos, algunos medio derretidos, con pinta de haber permanecido allí incontables ciclos sin degradarse (Loperena, 2020)".

This third form of human cohabitation is frontally opposed to the reparcellation practices the planet has fallen into. And it has a critical importance for the ending of the novel since it produces the conflict that will drive the reader and the characters to the culminating climax. But this surprise ending also discloses the author's intentions: portraying a fresh beginning for the human race. Hence, Pablo Loperena pushes ahead the finale toward an inescapable global collision between the three worlds represented in the novel:

> "El agua caía del cielo, fluía por pendientes, canales y desagües, se acumulaba en los tanques de tormenta y lavaba la espuma digestiva que la manducarecibum había dejado sobre los esqueletos. Porque ya no quedaba ni una pizca de carne en la ciudad. Solo una multitud de huesos.

> La bacteria carnívora, la cúspide del ingenio humano puesto al servicio de la muerte, se había encargado de eso (Loperena, 2020)".

Finally, Pablo Loperena's second novel, still to be published, further develops his concept of "very large structures". The narration will take place in one of the "natural reserves" located in what is today the island of Haiti, giving the reader the chance to expand the understanding of these new human spaces that enjoy the privilege of becoming a utopic work in progress of a society that is still to come. The further development of the ideas of the author will undoubtedly continue to call into question: our preconceived notions about technological progress, social organization, and the difficulties of the pursuit of happiness.

3. CONCLUSION

To summarize, in this paper I highlighted how the novel, *Ciudad nómada, rebaño miseri*a (Loperena, 2020), requires from the reader a reexamination of core concepts rarely called into question altogether: such as the evolution of technology, the means towards a self-sustaining society, the value of immigration and its regulation, the effects of inequality in a complex and diverse society, and the inevitability of including happiness as a valid economic unit.

Furthermore, I mentioned that the author, Pablo Loperena, although being somewhat of a newcomer in the Spanish science fiction scene, has already positioned himself as one of the most interesting authors in the field, having been bestowed on him several prestigious awards.

Explicitly in this novel, the depiction of mobile city machines, controlled by mysterious software that imposes capitalistic macroeconomic plans over human needs of emotional connection and the pursuit of happiness, sets up the scene for a clash between an array of characters that embody the pain that a denaturalized society causes on the people that belong to it. Therefore, the logical aftermath in the narration is an inescapable general demise of civilization and the coming of a new society with different moral and cultural patterns. By this account, I state that the author, besides offering an engaging and entertaining narration, in *Ciudad nómada, rebaño miseri*a (Loperena, 2020), implicitly aims

to propose a pessimistic solution to our times of generalized malaise. His suggestion is to wipe the civilizing slate clean and start all over again, and in the process regain the pursuit of happiness as the main existential goal of humankind.

4. REFERENCES

Abbott, C. (2016). Imagining urban futures: Cities in science fiction and what we might learn from them. Wesleyan University Press.

Aparicio, A., Coleridge, M., Loperena, P., Lovecraft, H., Caladia, C., Wadswort, H., Peattie, E. (2019). Preternatural 1. Pulpture Ediciones.

Bacigalupi, P. (2009). The windup girl. Night Shade.

Chamizo, M., Villanueva-Garrido, V., Ayuso J., Laguna-Edroso, J., Guadalupe-Ingelmo, S., Alonso, J., Gutiérrez, J., Fernández-Bilbao, J., Tordera, M., Loperena, P. (2016). Dark Space Opera. Saco de Huesos.

Frearson, A. (2013, November 25). City that rolls along on caterpillar tracks by Manuel Domínguez. Dezeen. https://bit.ly/3x1YOR5

García, A. (2020, December 28). Ciudad nómada, rebaño miseria, de Pablo Loperena. C. https://bit.ly/2UbZh4r

Loperena, P. (2017). Piel de silicio. Historias cortas de intensa ficción.

Loperena, P. (2020). Ciudad nómada, rebaño miseria [eBook edition]. Insólita.

López, G. (2016). La polilla en la casa del humo. Aristas Martínez Ediciones.

Manzanaro, R. (2020, June 10). Noticias Literatura 10-6. Amazing Stories. https://bit.ly/3x1r7yY

Montejano, J. R. (n.d.). Ciudad nómada, rebaño miseria - Pablo Loperena: Entre un Apolo distópico y un Dionisio utópico. Círculo de Lovecraft. https://bit.ly/3gZt5dv

Miller, G., Samuel, J., Kennedy, B., McCausland, J., Bisley, S., Gibson, M., Ward, R., Turner, T. (2007). Mad Max, Mad Max 2, Mad Max: Beyond thunderdome. Warner Bros. Entertainment Australia.

Silverberg, R. (1971). The World Inside. Doubleday.

UNESCO. (n.d.). Cultural Landscapes. World Heritage Centre. https://bit.ly/3x2ovkh

Vélaz-Crespo, M. (2021, January 23). 'Ciudad nómada, rebaño miseria', una novela futurista para reflexionar. Diario de Noticias. https://bit.ly/3hcPALd

Villarreal, M., Liu, K., Fulda, N., Kameron, H., Yoachim, C., Bandinnelli, Loperena, P., Vilar, E., Madruga, McHugh, M., Prieto, A., Ramos, J., Selles, V. (2018). Ciudad nómada y otros relatos. Sportula.

Young, L. (2020). Seoul City Machine. Expanding Fields of Architectural Discourse and Practice: Curated Works from the P.E.A.R. Journal, 323-327.

LUIS CERNUDA Y FRIEDRICH HÖLDERLIN: EL ALTO PRECIO DE LA POESÍA[19]

JAVIER ADRADA DE LA TORRE
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Cuenta Luis Cernuda, en su *Historial de un libro*, que fue hacia 1934 cuando empezó a escribir los primeros poemas de *Invocaciones*. Esta obra constituye un punto de inflexión en su evolución poética, porque actúa como bisagra entre la poesía de su etapa juvenil y sus escritos de madurez. Ello se debe, entre otros motivos, a que por aquellas fechas había empezado a leer —y, como veremos, a traducir— al romántico alemán Friedrich Hölderlin.

Así lo ratifica el propio Cernuda: "Más que mediada ya la colección [*Invocaciones*], antes de componer el 'Himno a la Tristeza', comencé a leer y a estudiar a Hölderlin, cuyo conocimiento ha sido una de mis mayores experiencias en cuanto poeta" (2000, p. 398). La cuestión es que, al parecer, la lectura y el estudio a los que se refiere el sevillano no le parecieron suficiente, de modo que se propuso traducir al poeta alemán para profundizar al máximo en su obra. Para entonces, ya era consabida la faceta de Cernuda como traductor de poesía francesa —Éluard y Nerval, concretamente—, pero en esta ocasión probó fortuna con una lengua que apenas conocía, lo cual delata su excepcional interés por Hölderlin.

[19] Esta investigación se incardina en la actividad del Grupo de Investigación Reconocido "Traducción, Ideología y Cultura" (TRADIC), de la Universidad de Salamanca (España). Asimismo, el autor es beneficiario de una beca doctoral INPhINIT Retaining (2019) concedida por la Fundació 'La Caixa' (ID 100010434), con código LCF/BQ/DR19/11740005.

Dado este óbice, tuvo que servirse de la ayuda de un poeta y filósofo alemán que vivía por entonces en Madrid: Hans Gebser, quien trabajaba en una antología de poesía española contemporánea junto con el inglés Roy Hewin Winstone, amigo de Cernuda. Así pues, el sevillano y el alemán traducirían conjuntamente un total de dieciocho poemas de Hölderlin —más tres inéditos—, que acabarían publicados en la revista *Cruz y Raya*, dirigida por José Bergamín, en noviembre de 1935, junto con una nota introductoria redactada por el propio Cernuda.

El descubrimiento de Hölderlin fue trascendental en la obra de Cernuda, y no siempre se le ha prestado a este hito la atención que merece[20]. Este halló en el aquel una nueva forma de concebir el mundo y la poesía: Hölderlin rechazaba el monoteísmo y evocaba el espíritu olvidado de las divinidades griegas; asimismo, consideraba que el poeta era el elegido por los dioses y que, por tanto, la poesía era un regalo de los cielos. Cernuda heredará esta cosmovisión durante el resto de su obra y tratará de aliviar en ella su incomprensión y su soledad. El paganismo helénico cambió su perspectiva sobre el mundo, al igual que dejará huella en sus escritos, tanto a nivel temático como formal. Pero, si algo tuvieron en común el español y el alemán, más allá de lo estrictamente textual, fue su concepción trágica del poeta: la figura del poeta maldito y de su necesario sacrificio perdurará a lo largo de toda la vida de Cernuda y estará todavía presente en *Desolación de la Quimera*.

Efectivamente, y este es uno de los puntos cruciales de este trabajo, Hölderlin también inspiró a Cernuda a nivel personal: los dos artistas se sacrificaron como seres humanos para llegar a lo más alto como poetas, se marginaron de la sociedad y encontraron en la soledad el escenario perfecto para su poesía. De hecho, no parece descabellado trazar ciertos paralelismos entre las vidas de ambos: los dos estaban poseídos por una suerte de *poder daimónico* que, como veremos en adelante, los alimentaba y destruía al mismo tiempo; la elección de un modo de vida de raigambre idealista —quizá más deliberada en el caso de Cernuda

[20] Para un análisis más detallado sobre este encuentro traslativo, véase el estudio monográfico de Adrada de la Torre (2021), donde también se encontrará más bibliografía al respecto —aunque el tema esté injustamente minusvalorado por la crítica literaria—.

que en el de Hölderlin— será otra línea en común que atravesará y determinará las circunstancias vitales de ambos (Teruel, 2013, p. 36-37).

Pero su fidelidad a semejante estilo de vida tendrá un alto precio para los dos autores. Para esclarecer cómo se refleja en Cernuda la figura de Hölderlin, antes es preciso ahondar en la vida del segundo y tener en cuenta algunos pormenores biográficos que ilustran su hado. Tanto en la nota introductoria a su traducción colaborativa de Hölderlin (Cernuda y Gebser, 1935) como en el sucinto ensayo "Goethe y Hölderlin" (Cernuda, 1971), el poeta sevillano recoge datos significativos sobre la vida del suabo. Sin embargo, existe otra fuente de información que no debemos pasar por alto: cuando, a partir de 1920, la figura de Hölderlin comienza a despertar interés y los estudiosos alemanes la rescatan[21], el escritor austríaco Stefan Zweig escribe *La lucha contra el demonio: Hölderlin, Kleist, Nietzsche*. Este libro es un ensayo acerca de las vidas de tres genios germanos que habían sido consumidos por su propio fuego creador. Se publicó en 1925 en Alemania y llegó a España en 1934, traducido por Joaquín Verdaguer. Recordemos que Cernuda y Gebser trabajaron en la traducción de Hölderlin precisamente entre 1934 y 1935.

¿Por qué no íbamos a suponer, entonces, que Cernuda había podido leer *La lucha contra el demonio: Hölderlin, Kleist, Nietzsche*, de Stefan Zweig, si se tradujo al español precisamente en 1934 y versaba sobre uno de sus autores de referencia en aquella etapa? Sobre todo, hay que tener en cuenta que ciertos episodios narrados o descritos por Zweig podemos encontrarlos, expuestos de manera casi idéntica, no solo en la traducción de *Cruz y Raya* en 1935, sino especialmente en "Goethe y Hölderlin" en 1956. En este segundo texto, la fuente principal que afirma tomar Cernuda es el epistolario de Hölderlin y la correspondencia entre Goethe y Schiller; no obstante, parece que al describir los últimos y miserables años del suabo está recurriendo a otra fuente, porque Hölderlin había enloquecido y Schiller estaba bajo tierra, de modo que la antedicha bibliografía epistolar no le era útil. Aunque se trate de una

[21] Nos referimos a las obras completas que empezó a compilar Norbert von Hellingrath en 1913 y que concluyeron Ludwig von Pigenot y Friedrich Seebaß en 1923.

mera hipótesis, esta fuente implícita bien podría ser el ensayo de Zweig, que fue en España una de las primeras obras que dieron a conocer a Hölderlin[22].

La lucha contra el demonio es una fuente esencial a la hora de reconstituir la biografía de Hölderlin y, sobre todo, de acercarnos al romántico alemán a través de las mismas lentes que utilizó Cernuda. En su ensayo, Stefan Zweig reflexiona acerca de la vida del escritor alemán, de cómo evolucionó su pensamiento y cómo, poco a poco, fue sucumbiendo al doble destino del poeta mesiánico: la apoteosis y la destrucción. Un precio análogo acabaría pagando Cernuda tiempo después, como una profecía autocumplida revelada por medio de la lectura.

2. HÖLDERLIN Y CERNUDA: UN ANÁLISIS COMPARATIVO

Volvamos la vista al pasado y reconstruyamos la vida de Hölderlin siguiendo a Zweig (1934). El poeta nace en 1770 en Lauffen, a orillas del Neckar, en la región de Suabia; una zona idílica, cercana a los Alpes italianos, en la que la naturaleza alcanza un divino esplendor que será, quizás, el germen de su panteísmo. Tan bucólico como su entorno será Hölderlin de niño y aun de joven, un mozo apolíneo, casi andrógino, bello y reluciente como un dios griego, igual que los "radiantes mancebos" que Cernuda, con ínfulas olímpicas, recreaba en *Invocaciones*; Schiller alabará, por su parte, la *gracia* y la *gentileza* del suabo. El joven Hölderlin es una alma libre y como tal se criará: en mitad de la naturaleza, dulcemente rodeado de mujeres y sin la rígida figura de un padre[23]. De ahí que el alemán escriba:

[22] Asimismo, Giménez López (2008, I, p. 228) conjetura que, ya que *La lucha contra el demonio* se publicó en francés en 1928, Cernuda pudo haber sabido de su existencia durante su lectorado en Toulouse en ese mismo año. Otros poetas, como Carles Riba, Álvaro Cunqueiro o Agustí Esclasans, efectivamente guardaban en su biblioteca un ejemplar de esta traducción al francés del ensayo de Zweig.

[23] Esta consideración no es nuestra, sino de Zweig, y se basa en lo común que era en la Alemania de entonces que el padre asumiera la labor de enderezar y fortalecer a los hijos varones; de hecho, aduce el ejemplo de Goethe, cuyo padre fue un férreo ejemplo de disciplina. En cambio, a las mujeres se les asignaba el papel de educar sentimentalmente al vástago.

"Yo fui educado
por el murmullo armonioso del bosque,
y aprendí a querer
entre las flores.

He crecido en brazos de los dioses…

("Cuando yo era niño…" ["Da ich ein Knabe war…"])"

Pero no hay paraíso que dure para siempre. A los catorce años, Hölderlin entra como alumno en la escuela del monasterio de Denkendorf; más tarde, ingresa en el convento de Maulbronn y, cuando cumple los dieciocho, accede al Seminario de Tubinga para permanecer en él hasta 1792. Durante más de diez años, su carácter libre e indómito se resignará a la prisión del régimen monástico; arrancado de su armonía con el medio natural, el poeta de pronto se verá encerrado entre muros y subyugado por la influencia opresora de la institución eclesiástica. El contraste será demasiado violento como para no tener consecuencias desastrosas en el estado anímico del poeta. Al igual que Zweig, Cernuda también repara en la dureza de este sometimiento a las leyes sociales: "En diferentes ocasiones de la juventud, obligado por su posición, Hölderlin realizó varias tentativas para someterse a las reglas sociales antes aludidas; los sufrimientos de su servidumbre […] debieron ser terribles" (Cernuda y Gebser, 1935, p. 116-117)

Es en este punto cuando el suabo empieza a experimentar el mismo rechazo a la realidad que en su día sentirá Cernuda —de ahí el título de su obra poética completa, *La Realidad y el Deseo*—. Ha visto cómo sus años más felices han quedado atrás sin remedio, ha conocido la represión y la obediencia, ha descubierto el verdadero rostro de la vida. La realidad ha arrancado a Hölderlin de los brazos de los dioses; ahora, el poeta solo podrá regresar a su infancia por medio de la tinta, rescatando de su memoria el recuerdo de las divinidades. Así se fraguará su poética mitológica, plasmada tanto en sus versos como en su *Hiperión*: el paganismo será para el suabo un mundo alternativo en el que aliviar el sufrimiento de la realidad. Su compromiso será tan solo con los dioses, con todo aquello que trasciende la insuficiente y estéril mundanidad de su entorno.

Debido a este desengaño, su carácter se va agriando paulatinamente. Se vuelve suspicaz, susceptible y amargado; aquella gracia a la que Schiller se refería se tornará en crispación, y su tierna timidez, en misantropía. Aunque su corazón y su mente están muy lejos del mundo en el que vive, su cuerpo todavía necesita alimentarse, de modo que se ve obligado a buscar un trabajo y someterse al funcionamiento de la sociedad. Así pues, a partir de 1793, por medio de Schiller logra un puesto como preceptor del hijo de Charlotte von Kalb, en Waltershausen, pero pronto queda desilusionado por el tedio laboral y abandona el lugar. Se establece en Jena, donde conoce a Goethe, a Herder, a Fichte y a Novalis, aunque el primero tratará siempre con cruel indiferencia a Hölderlin[24]. Bastante más tarde, Schiller también acabará rompiendo su amistad y su correspondencia con él, después de no ayudarle a conseguir el puesto de profesor auxiliar de griego en la Universidad de Jena, a pesar de los apuros económicos del suabo.

Entre 1795 y 1796 se instala en Frankfurt como preceptor en casa del banquero Jakob Gontard, de cuya mujer se enamora. Ella es Susette Bronkenstein, a quien considera *una ateniense* —según confiesa en una carta a Hegel— y rebautiza como Diótima. La célebre Diótima, amor imposible de Hölderlin, tan imposible y ferviente como el que le concitan los dioses paganos; como a los dioses, a Diótima le escribirá sus más hermosos poemas. En este sentido, se constata la escisión de la realidad: Susette es parte del mundo real, mientras que Diótima pertenece al divino. El dolor por el amor frustrado no será sino la confirmación de este antagonismo inconciliable entre la realidad y el deseo, pero debe entenderse como una consecuencia de su voluntaria apuesta por lo platónico.

El idealismo de Hölderlin será su perdición. Desde que abandona la adolescencia y se ve empujado a la vida adulta, se refugia en su poesía, en sus fantasías olímpicas, en el mundo alterno que él mismo crea; por

[24] Zweig relata la curiosa anécdota: al parecer, Hölderlin visitó la casa de Schiller y, cuando Schiller le presentó a Goethe, Hölderlin no estaba prestando atención y no se percató de que tenía frente a sí al autor del *Fausto*, de modo que lo trató con total y grosera indiferencia, como si fuera un desconocido. Por casualidad o no, en su ensayo "Goethe y Hölderlin" Cernuda (1971, p. 72) recoge el mismo suceso y lo cuenta de manera casi idéntica.

el contrario, desdeña la realidad mundanal y entrega su cuerpo a la vejez —no así su espíritu, eternamente anclado en las praderas de Suabia—. El precio que Hölderlin se ve obligado a pagar es muy alto, tan alto como es su vocación poética. Tal es la maldición del poeta en la sociedad: elegir el espíritu o el cuerpo, la realidad o la poesía. Tal es su destino: sacrificar su vida como hombre para asumir su responsabilidad como creador (*as a creator*).

Hölderlin estaba condenado a morir dando vida, a destruirse creando: su poesía era a la vez altar y cadalso; él, tanto sacerdote como víctima de su propio ritual artístico y autodestructivo. Después de una vida que él considera fracasada, Hölderlin enloquece y así salda su deuda con el mundo. Desde su época estudiantil había sufrido períodos de depresión; a partir de 1801, en Nürtingen, sus trastornos mentales se agravan. Desde enero de 1802 trabaja en Burdeos, en casa del cónsul de Hamburgo; Diótima muere en junio de 1803, pero para entonces Hölderlin ya ha perdido el juicio —lo cuentan tanto Zweig como Cernuda—.

Después de casi un año ingresado en una clínica psiquiátrica de Tubinga, el único que acepta hacerse cargo de él es Ernst Zimmer, un carpintero de la misma ciudad, amigo de la familia y lector del *Hiperión*. Esto sucede en 1806; todavía pasarán treinta y siete años de encierro hasta la muerte de Hölderlin en 1843. Treinta y siete años, nada menos, en los que la humanidad sigue avanzando mientras el poeta semidivino, aislado en su habitación y en su memoria, parece no haber abandonado todavía su infancia y sus dioses.

> "Durante cuarenta años, lo que queda de Hölderlin está sumergido en la vorágine de la locura. Lo que queda de él en la Tierra es solo su sombra, su triste imagen, Scardanelli, pues este es el nombre que su mano desvalida pone al final de las tumultuosas olas de sus versos. El mundo lo ha olvidado ya; él también se olvidó de sí mismo. […] A veces llega algún curioso, algún forastero, para ver a Hölderlin, que es ya como algo legendario: junto a la antigua torre del Concejo de Tubinga hay una pequeña casita; arriba, en un cuarto, hay una ventana enrejada que tiene amplia vista al campo; esta habitación es el pequeño remanso de Hölderlin (Zweig, 1934)".

Esta es la imagen que nos ha sido legada del último retiro del suabo; Zweig también señala que, de la *pléyade sagrada* de genios que conoció

Alemania en aquellos tiempos —Goethe, Schiller, Beethoven, Kleist, Schubert, Waiblinger, Novalis—, Hölderlin fue el último superviviente, y también el más ignorado durante los últimos decenios. Se convirtió en una criatura anacrónica, un cadáver viviente, apresado en una época y un cuerpo que no le correspondían.

Scardanelli, el demente *alter ego* de Hölderlin, queda retratado como un viejo loco que toca melodías incoherentes al piano, que escribe cada día páginas suficientes para llenar una carretilla, que habla sin tregua en un lenguaje barroco y que saluda a sus interlocutores con genuflexiones y desmedida grandilocuencia: "Alteza", "Santidad", "Eminencia", "Majestad" (este detalle también lo explicita Cernuda). Si alguien pronuncia el nombre de Hölderlin en su presencia, Scardanelli sufre un ataque de ira. No es consciente del año en el que vive, porque siempre fecha sus poemas con años o hasta siglos de desajuste: cualquier nexo con el mundo real despierta en él desconcierto o cólera.

La noche del seis de junio de 1843, Hölderlin le anuncia a su anfitrión que no va a poder dormir porque siente un pánico inexplicable (según una carta de Lotte Zimmer[25]). Más tarde, se sienta junto a la ventana abierta y contempla el paisaje durante horas. La naturaleza de su tierra, así como el mismo río Neckar que todavía baña su infancia, será lo último que sus ojos vean antes de que, al amanecer, Ernst Zimmer encuentre su cadáver.

Resulta significativo que el poeta sevillano se refiera a estos postrimeros años de Hölderlin en términos tan similares:

> "Pasó largo tiempo perdido en vida; parece que alguien le encontró enajenado un día al pie de las estatuas mitológicas en un parque de París. Y viejo ya, después de ese oscuro tiempo que llevó errante, cuando entraban en la habitación donde transcurrían recogidos sus días, entre el piano y los borradores, muchos tirados después de su muerte como inútil memoria de una criatura anónima, una profunda reverencia era la señal del antiguo preceptor doméstico (Cernuda y Gebser, 1935, p. 117)".

[25] *Apud* Hölderlin (1994). Lotte Zimmer, hija del carpintero, comunica al hermano de Hölderlin que el poeta ha fallecido (7 de junio de 1843).

Este extracto de la nota introductoria de 1935 se asemeja mucho a la descripción que hará en 1956 en "Goethe y Hölderlin", y ambos textos estarán muy próximos al de Zweig: la exagerada cortesía en los tratamientos, los pseudónimos ficticios (no solo Scardanelli, sino también Scaliger Rosa o Buonarotti), la furia al oír su antiguo nombre, la anécdota de las estatuas del parque, el anacronismo de su encierro, etc. Cernuda (1971, p. 80) rematará "Goethe y Hölderlin" con la siguiente reflexión acerca de los últimos poemas del suabo:

> "Esos poemas breves y fragmentos escritos entonces, muchos de los cuales fueron destruidos o perdidos, no parecen ser apreciados por la crítica; sin embargo, hay en ellos una visión sobrehumana del mundo, una pureza […] obtenida acaso por el sacrificio de su razón y de su vida, como si el pecado ya no existiera en él ni en lo que mira".

En su marginada senectud, como expusimos antes, Hölderlin ha abandonado el lastre de su cuerpo y vuelve a ser un espíritu libre. Quizá porque su celda tiene vistas al mismo río que lo vio crecer, el suabo regresa anímicamente al candor de su niñez y en este limbo se establece hasta su muerte. La *pureza*[26] de la que habla Cernuda, entendida como esa inocencia casi prenatal, es la misma en la que insiste Zweig cuando declara que la pureza de Hölderlin fue su error trágico, porque no era compatible con la corrupción del mundo que lo rodeaba.

En *La lucha contra el demonio*, Zweig declara haber reunido las figuras de Hölderlin, Kleist y Nietzsche porque los tres artistas, enajenados por una fuerza de magnitudes sobrenaturales, habían pasado por el mundo como un meteorito —fugaz pero destructor—, condenados al desdén y la incomprensión de sus contemporáneos. La fuerza a la que el austríaco se refiere es el *poder daimónico*, un término que ya hemos mencionado y que será esencial tanto en Hölderlin como en Cernuda. Así lo explica el austríaco:

---

[26] No es casualidad que la traducción de Cernuda y Gebser recibiera una reseña de Enrique Azcoaga titulada "Hölderlin, el joven puro" (*El Sol*, 15 de mayo de 1936, p. 2). Que el crítico emplee ese adjetivo, tan abundante en la obra de Zweig, hace pensar en la repercusión que *La lucha contra el demonio* tuvo en la cultura de la época. De hecho, el propio capítulo dedicado a Hölderlin en el ensayo de Zweig se abre con una cita del suabo tomada de *La muerte de Empédocles*: "Difícilmente los mortales reconocen al hombre puro".

Lo que Zweig entiende por poder daimónico (o demoníaco) es el genio incontrolable de todo creador, es decir, el anhelo de llevar la experiencia poética hasta sus límites; la voluntad irreprimible de salir de los confines del yo y, como poseído por un famélico afán de más allá, aspirar a lo infinito, a lo elemental. El demonio no se interpreta aquí en su sentido judeocristiano, sino con el valor que en griego antiguo se le otorgaba a δαίμων (*daimon*): bien como sinónimo de hado, bien como ser híbrido entre los hombres y los dioses. El artista se concibe, en consecuencia, como un ser humano poseído por esa fuerza divina creativamente destructora o destructoramente creativa.

De acuerdo con el planteamiento prometeico de Zweig, la posesión demoníaca, entendida como inspiración poética, tiene una doble vertiente: por un lado, es un privilegio que los dioses tan solo reservan a unos pocos elegidos; por otro, es una condena que el creador debe asumir al aceptar su don. Quienes escuchan la llamada del poder daimónico son capaces de trascender las fronteras de la realidad y de la vida, pero el precio de este ascenso espiritual es el sacrificio de lo terrenal.

Si nos hemos detenido en la idea de *poder daimónico*, es porque el propio Cernuda (1971, p. 154) se referirá a ella en "Palabras antes de una lectura", texto que data de 1935, es decir, la época de mayor influjo de Hölderlin:

> "La sociedad moderna, a diferencia de aquellas que la precedieron, ha decidido prescindir del elemento misterioso inseparable de la vida. No pudiendo sondearlo, prefiere aparentar que no cree en su existencia. Pero el poeta […] debe contar en la vida con esa zona de sombra y de niebla que flota en torno de los cuerpos humanos. Ella constituye el refugio de un poder indefinido y vasto que maneja nuestros destinos. Alguna vez he percibido en la vida la influencia de un poder demoníaco, o mejor dicho, daimónico, que actúa sobre los hombres".

Lo daimónico está estrechamente relacionado con el paganismo; es más: probablemente, Cernuda escoge la palabra *daimónico* en lugar de *demoníaco* porque se asemeja más a su etimología griega original. En efecto, tanto el paganismo helénico como el poder daimónico suponen la existencia de una realidad supramaterial, alternativa al mundo yermo que el poeta habita. De hecho, podría considerarse que el poder

daimónico es, precisamente, la llave que el creador necesita para acceder a ese mundo divino y conciliarlo con el humano (Harris, 1992, p. 103).

También en "Palabras antes de una lectura", Cernuda cuenta un episodio protagonizado por un teólogo musulmán y un discípulo de este: cuando ambos caminaban por la calle, el discípulo le preguntó a su maestro cuál era la naturaleza del sonido emitido por la flauta; el maestro respondió que era la voz de Satán, que lloraba sobre el mundo. "Según aquel teólogo", explica Cernuda (1971, p. 155), "Satán ha sido condenado a enamorarse de las cosas que pasan, y por eso llora; llora, como el poeta, la pérdida y la destrucción de la hermosura". Como vemos, el pasaje no representa a un aterrador demonio cristiano, sino a uno pagano y humanizado (Paz, 1965, p. 176), como un ser marginado cuya voz, como la del artista, se lamenta de su amor imposible por el mundo. En el fondo, se trata del mismo conflicto entre la realidad y el deseo que el propio Cernuda desarrolla en este texto: "una corriente simultánea y opuesta dentro de mí: hacia la realidad y contra la realidad […]. La realidad exterior es un espejismo y lo único cierto mi propio deseo de poseerla" (1971, p. 152). En su correspondencia con Eckermann, Goethe alude también a este poder daimónico, como refleja el propio Cernuda: "Lo daimónico es aquello que no puede explicarse por medio de la razón ni del entendimiento […]. Muchas criaturas son de una índole puramente daimónica"[27].

Lo más llamativo es que Cernuda (1971, p. 156), al igual que Zweig, considera que Hölderlin estaba poseído por esta misma fuerza daimónica:

> "Acaso sea el mismo [poder daimónico] que consumía la vida de Hölderlin, tal el fuego en la zarza ardiente que vio Moisés. Confundido con el don lírico que habitó en ciertos poetas, parece como si las fuerzas físicas de estos no pudieran resistirle, viéndose arrastrados a la destrucción, para alcanzar al fin, tras la muerte, una enigmática libertad".

Y no solamente encontramos esta reflexión en "Palabras antes de una lectura", sino en la nota introductoria a la traducción con Gebser: "una

[27] Miércoles, marzo 2, 1831 (*apud* Cernuda, 1971, p. 155).

demoníaca fuerza aniquilaba a Hölderlin por el fuego, fuego que al propio tiempo lo salvaba" (Cernuda y Gebser, 1935, p. 117). La identificación de esta fuerza sobrenatural y el fuego, que comparten ambos fragmentos citados, puede recordar al célebre verso de "Limbo": "Mejor la destrucción, el fuego".

En *La Realidad y el Deseo* podemos encontrar alusiones muy significativas al demonio. Por ejemplo, en "A un poeta muerto", leemos: "Para el poeta la muerte es la victoria; / Un viento demoniaco le impulsa por la vida". Este viento bien podría ser el poder daimónico que domina al poeta y lo consume hasta la muerte, entendida consiguientemente como una liberación. "Porque esta ansia divina, perdida aquí en la tierra / […] nos advierte / De alguna mente creadora inmensa, / Que concibe al poeta cual lengua de su gloria / Y luego le consuela a través de la muerte", sentencia Cernuda (2000, p. 143-144).

Otro caso destacable es el de "La gloria del poeta", que también analiza el papel del creador en el mundo y que está dirigido en segunda persona al demonio: "Demonio hermano mío, mi semejante". Este poema pertenece a *Invocaciones*, esto es, manifiesta una sensible influencia de Hölderlin, especialmente en esta visión humanizada del demonio. Además, parece que Cernuda tiene en mente el episodio del teólogo musulmán cuando se dirige así al diablo: "Sabes sin embargo que mi voz es la tuya, / Que mi amor es tuyo". También aquí se equiparan el poder daimónico y el fuego: del demonio y de sí mismo, Cernuda dice que "somos chispas de un mismo fuego" (frente a los hombres, que "se acaban como un fósforo"); asimismo, la muerte vuelve a presentarse como "el amargo puñal codiciado del poeta" y la única que "puede hacer resonar la melodía prometida" (2000, p. 121-123). Se representa aquí al poeta como un "ser de destino", condenado a la solitud y al aislamiento por parte de una sociedad que ni lo escucha ni valora su labor (Sánchez Rosillo, 1992, p. 121).

Igual de revelador es "Noche del hombre y su demonio", donde, según Teruel (2013, p. 40), "el poeta encontrará como único interlocutor a su propio doble: una especie de *daimon* que le reprochará el culto a la poesía". Efectivamente, como consecuencia de su marginación, Cernuda se ve obligado a hablar con el demonio que alberga en sus entrañas. Se

trata de una apología de su propio aislamiento: “amo más que la vida este sosiego a solas”; el creador ha tenido que elegir, como hiciera Hölderlin, entre la poesía y la vida: “Ha sido la palabra tu enemigo: / Por ella de estar vivo te olvidaste”. Al igual que en el caso del germano, la culpa de este destino radica en el demonio interno: “Hoy me reprochas el culto a la palabra. / ¿Quién sino tú puso en mí esa locura?” (Cernuda, 2000, p. 230-233).

A lo largo de este apartado, hemos mencionado reiteradamente un concepto clave: el sacrificio. Se trata de una idea fundamental que Hölderlin legó a Cernuda: el poeta es aquel que, para consagrarse como tal, debe sacrificarse como ser humano. Es un planteamiento al que hemos aludido en varias ocasiones y que merece la pena examinar detenidamente.

Sería interesante establecer una comparación entre la vida de Hölderlin y la de Cernuda: el mismo fuego que los destruía e inspiraba a la vez, el mismo sacrificio, la misma marginación social como precio por su vocación poética o profética. Empecemos por el principio: como en el caso del alemán, los años de infancia y de juventud fueron los que el sevillano recordaría como la mejor etapa de su vida. La niñez y la adolescencia se convirtieron en un lugar sagrado para Cernuda, en una suerte de paraíso perdido. Efectivamente, el mito de la infancia —como tantos otros— se resquebrajó con el ingreso en la edad adulta y con el descubrimiento del mundo real.

Tanto Cernuda como Hölderlin experimentaron la dialéctica entre la realidad y el deseo y, dada la imposible armonía entre este y aquella, se refugiaron en el segundo. El alemán fue incapaz de vivir en un mundo sometido a reglas y deberes, desprovisto de la magia que, siglos atrás, había gobernado las civilizaciones; se dedicó, por tanto, a revivir el espíritu mitológico y su idílica infancia por medio de la palabra. Cernuda, como Hölderlin, en la realidad no encontró respuestas a las preguntas del deseo, de modo que fecundó con su poesía la esterilidad del mundo que lo rodeaba: inspirado por el suabo, resucitó a los dioses paganos y trató de convertir lo humano en divino.

Ambos estaban abocados al fracaso: tarde o temprano, entenderían —o creerían entender— que la realidad y la poesía no se influyen de manera recíproca, sino que son, en cierto modo, dos ríos que discurren aislados. Ni el mundo puede cambiar radicalmente la poesía, ni la poesía puede cambiar radicalmente el mundo, o al menos eso acabaron creyendo. Esta idea es esencial a la hora de entender la encrucijada a la que se vieron abocados tanto Hölderlin como Cernuda. La imposibilidad de conciliar lo terrenal y lo espiritual rubricó el destino trágico de los dos poetas. Hölderlin, como hemos recogido, malvivió y enloqueció para prosperar como creador, dejó a un lado sus necesidades físicas y se centró en las anímicas. Cernuda, a raíz de su lectura del alemán, entendió que en la sociedad no había sitio para los poetas y que, si quería dedicarse a las letras, debía hacerlo al margen de los hombres.

Pensemos en uno de los poemas más representativos de *Invocaciones*: "Soliloquio del farero". La figura del farero se ajusta a la concepción del poeta que adopta Cernuda: un hombre aislado de la sociedad pero consagrado, no obstante, a velar por ella desde la periferia. Nos hallamos ante uno de los principales sacrificios de Hölderlin y Cernuda: la soledad. En este poema, Cernuda exalta una soledad activa que, a pesar de ilustrar su exclusión de la comunidad humana, constituye una atalaya desde la que el poeta, como un nuevo Prometeo, hace todo lo posible para lograr un mundo mejor (Teruel, 2013, p. 36). No se trata, por tanto, de una torre de marfil en la que el artista se recluye para evadirse de los horrores de la realidad (Gariano, 1965, p. 234): es siempre un *locus* que, desde la objetividad que brinda la periferia, aspira a repercutir de manera positiva y filantrópica en el cosmos.

La soledad de Cernuda será una "soledad de unigénito, que no consiste en el mero estar solo, ni en el sentirse solo entre los demás, sino en sentirse solo en uno mismo" (Gil de Biedma, 1980, p. 335). Efectivamente, el autor de *La Realidad y el Deseo* era, como Hölderlin, un unigénito: un hijo *único* en todas sus acepciones. Como elegidos de los dioses, el suabo y el sevillano tenían por destino la solitud y la incomprensión; al fin y al cabo, es necesaria "esa soledad esencial suya donde el poeta cree escuchar las divinas voces" (Cernuda, 1971, p. 151).

Asimismo, en "Himno a la tristeza", Cernuda afirmará que "viven y mueren a solas los poetas" (2000, p. 133).

Podría pensarse que Hölderlin, dado su carácter huraño y misántropo —no tan distinto del de Cernuda, si atendemos a los testimonios de quienes lo conocieron, o incluso al suyo propio—, no mostró el mismo carácter benefactor que el poeta-farero. Pero no fue así: recordemos que el suabo escogió como *alter ego* a Hiperión, un joven que creía en los dioses y trataba de reformar la sociedad contemporánea por medio de los mitos; también compuso himnos y elegías que fomentaban un renacimiento cultural en la Alemania de la época. Asimismo, podríamos aventurar un paralelismo entre la figura del farero y la de Prometeo, que ya hemos sugerido en este trabajo en varias ocasiones. Así es: el farero, dueño de la luz, se asemeja a la figura de Prometeo como portador del fuego —nuevamente, el fuego y el poder daimónico— y, por supuesto, como celestial protector de los hombres. No cabe duda de que, al menos en un principio, el apartamiento de Cernuda y Hölderlin tuvo como fin amparar a los hombres. Sin embargo, después de comprobar la ineficacia de sus buenas intenciones, ambos fueron víctimas del desengaño.

A partir de *Invocaciones*, las circunstancias vitales de Cernuda conducen a que este retiro, al principio altruista y espiritual, pase a ser un aislamiento forzado y físico: el exilio. Tras la guerra civil, lo que hasta entonces había sido un solitario repliegue hacia su fantasía pagana deviene en destierro, el primer paso hacia su destino trágico. Repelido por sus paisanos, condenado a errar por cualquier tierra menos por la que lo vio nacer, Cernuda comienza a comprender que la fatalidad del poeta es algo más que un improbable mito romántico.

En la medida en que Cernuda siga exiliado, renunciando a su felicidad en aras de sus ideales poéticos, será un poeta maldito como Hölderlin. Al igual que el alemán había estado los últimos treinta y siete años de su vida encerrado en un habitáculo, poseído por el demonio que otrora fuera su musa y ajeno al curso del tiempo, Cernuda pasará sus últimos veinticinco años en el exilio, destinado a vagar sin rumbo, ajeno a sus orígenes y olvidado por sus compatriotas, en una suerte de limbo ácrono como el de Hölderlin en Tubinga.

Esta concepción fatal del poeta pervivirá desde su descubrimiento de Hölderlin hasta los últimos versos de *Desolación de la Quimera*: "quizá el gran tema de su poesía desde *Invocaciones* […] sea cómo la voluntad artística se impone obligatoria y necesariamente a la voluntad de la vida, implicando la expiación y la renuncia. La salvación del hombre como artista entraña la condenación del artista como hombre" (Teruel, 2013, p. 224). De hecho, la composición que da nombre a este poemario ("Desolación de la Quimera") ofrece, entre otros aspectos, una reflexión acerca de la condición del poeta. En primer lugar, llama la atención que la protagonista sea la Quimera —un monstruo del imaginario helénico—, maltratada por los estragos de los siglos y reducida a una bestia mutilada. La Quimera, como el panteón pagano y como el propio Luis Cernuda, ha sido olvidada por los hombres: "Siglos pasaron ya desde que desertara el hombre / De mí y a mis secretos desdeñoso olvidara". Sin embargo, a pesar del paso del tiempo y del desprecio humano, la chispa divina nunca se extingue: "Lo divino subsiste, / Proteico y multiforme, aunque mueran los dioses". Así la propia figura de Cernuda: aunque la sociedad lo haya condenado al destierro, aunque sus paisanos lo hayan olvidado, el poeta conserva aquel poder daimónico que lo poseyera más de veinte años atrás.

> "Mas ni dioses, ni hombres, ni sus obras
> Se anulan si una vez son; existir deben
> Hasta el amargo fin, perdiéndose en el polvo
>
> (Cernuda, 2000, p. 360-362)"

Desolación de la Quimera es el testamento poético de Cernuda y, como tal, el poeta trata de ajustar cuentas con su pasado, con su presente y, por qué no, con su futuro. El artista parece preocupado por lo que quedará de él tras su muerte, dado que aquellos para quienes escribe —porque no le queda más remedio que escribir en español— lo han repudiado. Su único consuelo ante el olvido es la certeza de que lo divino nunca expira, de modo que el poeta, como mesías, tiene un espacio en la eternidad. La Quimera sirve como correlato objetivo de este planteamiento: ella no puede morir porque su naturaleza deífica se lo impide, aunque su suerte sea errar por el desierto al margen de la humanidad.

Desde que conociera a los dioses por medio de la voz de Hölderlin, Cernuda nunca dejará de considerarse también hijo de lo divino. Aunque el fervor pagano de *Invocaciones* y su panteísmo latan con menos fuerza —o dejen de latir— en la poesía de sus últimos años, sobrevivirá su concepción del poeta como semidiós. Esta condición mesiánica será la que consuele su soledad y su incomprensión: el precio de la clarividencia poética es el sacrificio de la vida humana.

Aunque, llegado a una edad ya avanzada, Cernuda se esforzase por pasar a la historia como poeta, lo cierto es que hombre y artista son indisolubles en su identidad. Su experiencia como ser humano marcó el devenir de sus versos; su fecundidad como poeta determinó su manera de afrontar la existencia. Así como escribir fue para él una forma de vivir, vivir fue también una forma de escribir: la poesía es una experiencia de la vida, y la vida una realización de la poesía. En 1950, hablando sobre Vicente Aleixandre y recordando lo que el superrealismo había significado para ellos y otros poetas de su generación, Cernuda (1994, p. 205) sostiene que, en aquella época de juventud, la vida *había sido* para ellos más importante que la literatura. Y aduce el símil del trampolín y el atleta: la escritura había encarnado para aquellos muchachos «lo que el trampolín representa para el atleta; y lo importante, ya se sabe, es el atleta, no el trampolín».

Con el paso del tiempo, cuando el sevillano sea más consciente de que vida y poesía se entretejen equitativamente en la configuración del yo, el trampolín dejará de resultarle un mero instrumento y pasará a ser parte constitutiva de su identidad, hasta el punto de reconocer que prefiere que la posteridad recuerde su obra y no su persona. Entonces, en el caso de Cernuda, tal vez haya que concluir que al joven le corresponde la intensidad de la vida, mientras que al poeta maduro le aguarda el consuelo del porvenir. Las consecuencias de haber traducido a Hölderlin son claro ejemplo de la dualidad de Cernuda, que a su vez es reflejo de la dualidad del romántico alemán: el proceso traslativo no se limitó al trasvase textual, sino que durante casi treinta años, más allá del eco pasajero que tuvo en los versos y en la cosmovisión del sevillano, alimentó la simbiosis entre el hombre y el poeta.

3. REFERENCIAS

Cernuda, L. y Gebser, H. (1935). Hölderlin. Cruz y Raya, 32, 113-134.

Cernuda, L. (1971). Poesía y literatura I y II. Barcelona, Seix Barral.

Cernuda, L. (1994). Prosa II. Obra completa, vol. III. Ed. Derek Harris y Luis Maristany. Madrid, Siruela.

Cernuda, L. (2000). La Realidad y el Deseo (1924-1962). Madrid, Alianza.

Gariano, C. (1965). Aspectos clásicos de la poesía de Luis Cernuda. Hispania, 48 (2), 234-246.

Giménez López, O. (2008). La primera recepción de Friedrich Hölderlin en la Literatura Española (1919-1936). 3 vols. Tesis Doctorales en Red. Disponible en línea: <http://hdl.handle.net/10803/8794> [consulta: 21/05/2021].

Harris, D. (1992). La poesía de Luis Cernuda. Granada, Universidad de Granada.

Hölderlin, F. (1974). Poemas. Trad. Luis Cernuda y Hans Gebser. Pról. Jenaro Talens. Madrid, Visor.

Hölderlin, F. (1977). Hölderlin. Poesía completa (edición bilingüe). Dir. Alfredo Llorente Díez. Trad. Federico Gorbea. Barcelona, Ediciones 29.

Hölderlin, F. (1994). Poemas de la locura. Trad. y notas de Txaro Santoro y José María Álvarez. Madrid, Hiperión.

Paz, O. (1965). Cuadrivio. México, Joaquín Mortiz.

Pérez García, N. (1992). El indolente: una narración de la etapa surrealista de Cernuda. Philologia hispalensis, 7, 61-76.

Sánchez Rosillo, E. (1992). La fuerza del destino: vida y poesía de Luis Cernuda. Murcia, Universidad de Murcia.

Teruel, J. (2013). Los años norteamericanos de Luis Cernuda. Valencia, Pre-textos.

Zweig, S. (1934). La lucha contra el demonio. Trad. Joaquín Verdaguer. Barcelona, Apolo.

LA ESCRITURA EN LA INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD INTERCULTURAL. UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA

José González-Monteagudo
Universidad de Sevilla

Mario León-Sánchez
Universidad de Sevilla

Ángela Martín-Gutiérrez
Universidad Internacional de La Rioja y Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Este trabajo parte de dos cuestiones iniciales: a) la importancia de la escritura en los enfoques cualitativos, particularmente en el contexto de los inicios de la etnografía postmoderna; b) las implicaciones que tuvo la *crisis de la representación etnográfica* para el desarrollo posterior de nuevos estilos de hacer investigación e intervención en el ámbito social y cultural (Clifford y Marcus, 1991). Se revisan y discuten algunas publicaciones relevantes en ciencias sociales que presentan estilos innovadores de hacer investigación e intervención con enfoques etnográficos y auto/biográficos, para (1) reflexionar sobre el discurso, la retórica, la voz, la audiencia y la escritura; (2) promover una escritura (y también una lectura) más crítica de la investigación e intervención de orientación cualitativa, incluyendo las etnografías y las historias de vida; y (3) examinar la compleja intersección entre la escritura y la lectura en la investigación cualitativa.

Esta aportación tiene es tanto una revisión del estado del arte como una reflexión para aplicar la discusión a los métodos auto/biográficos, con un foco particular en los contextos de migraciones y de diversidad cultural. Nos planteamos tres grandes objetivos. El primer objetivo se centra en la crítica de la escritura en los paradigmas objetivistas, en la crisis

de representación y en el giro lingüístico y literario de las ciencias sociales, con foco específico en la etnografía y en los enfoques auto/biográficos (González-Monteagudo, 2000). En segundo lugar, se explora la dimensión subjetiva de la escritura en contextos de investigación e intervención con poblaciones inmigrantes, prestando atención a los conceptos de identidad, voz y audiencia. Por último, se discuten las implicaciones de estas nuevas corrientes para promover estilos de investigación e intervención más inclusivos y dialógicos, en la perspectiva de desarrollar buenas prácticas de colaboración entre los grupos inmigrantes y los investigadores, formadores, mediadores, trabajadores sociales y otros profesionales.

Este trabajo se enmarca dentro de las corrientes hermenéuticas, postestructuralistas, feministas y postmodernas, que han contribuido durante los últimos 30 años a elevar la autoconciencia de la función de la representación y del texto escrito. Los trabajos antropológicos pioneros sobre esta cuestión fueron publicados por Clifford Geertz en 1988, y por James Clifford y George Marcus en 1986 (Geertz, 1989; Clifford y Marcus, 1991). Como dijo Van Manen, necesitamos una exploración profunda de la epistemología y la pedagogía de la escritura (Van Manen, 1990, cap. 5). Queremos dejar claro que rechazamos los enfoques realistas y neorrealistas en ciencias sociales, pero también la tendencia opuesta, consistente en una perspectiva textualista radical y exclusiva. Por lo tanto, pensamos que el mundo social tiene un significado que trasciende su inscripción, transcripción o descripción textual. "El mundo social no se limita a los textos que pretenden describirlo, y ambos no deben confundirse... Fue un error celebrar la ciencia e ignorar la retórica. Es igualmente erróneo invertir el énfasis" (Atkinson, 1992, 51-52). Intentamos trascender la visión del investigador como "cartógrafo de la dominación", según el discurso arrogante y autoritario de las ciencias sociales convencionales, pero también pretendemos ir más allá del rol del investigador como "cosmógrafo del hastío", que es la imagen que transmite el discurso posmodernista radical del hipertextualismo (Richardson, 1990, 64). La búsqueda de este camino intermedio constituye uno de los rasgos centrales de nuestra reflexión.

2. DISCUSIÓN

2.1. Del objetivismo a la crisis de la representación

Desde un punto de vista objetivista y positivista, la escritura no es más que un instrumento neutral e impersonal que se utiliza para presentar o exponer los resultados y conclusiones de la investigación. En este ámbito, la escritura no es un problema. El lenguaje "representa" la realidad. El empirismo lógico ha mostrado un fuerte interés hacia el lenguaje y la clarificación lingüística. En este contexto, la ciencia se ha entendido como un lenguaje riguroso, un sistema de proposiciones empíricas verdaderas. El positivismo ha tenido un impacto decisivo en la investigación social. Uno de los intentos más radicales de incluir el ámbito social humano en el proyecto de Ciencia Unificada fue llevado a cabo por Neurath (1932) en su escrito Sociología en fisicalismo. Este autor defiende que todas las ciencias particulares, e incluso la propia filosofía, se agrupan en la ciencia unificada mediante el fisicalismo, dado que, en el momento actual, el sistema espacio-temporal que corresponde a la física es el sistema más indicado para realizar predicciones seguras. Así pues, el modelo físico es el modelo que debe aplicarse a todas las demás ciencias. El fisicalismo proporciona un lenguaje unificado para la ciencia, intersensual (común para todos los sentidos) e intersubjetivo (común para todas las conciencias).

Neurath considera a la sociología como una parte de la ciencia unificada y se opone al intento metafísico de distinción entre "ciencias naturales" y "ciencias del espíritu", como si existiesen "esencias" detrás de los "hechos". Según Neurath, al hablar de las ciencias sociales se habrá de incluir no sólo la teoría de las sociedades humanas, sino también la teoría de las sociedades animales, pues en esta distinción sólo hay un residuo de teología (cf. Rubio Carracedo, 1984, 118-122). Una perspectiva similar, aunque más abierta a la crítica, está presente en las perspectivas postpositivistas de Popper y otros autores, basadas en una representación falible de la realidad.

Con la llamada crisis de la representación -favorecida por los enfoques postestructuralistas, postmodernistas, feministas y deconstruccionistas- la escritura académica y de investigación se convirtió en una cuestión

importante. G. Marcus y M. Fischer acuñaron esa expresión "para referirse específicamente a la incertidumbre dentro de las ciencias humanas sobre los medios adecuados para describir la realidad social" (Schwandt, 2001, p. 41). En las dos últimas décadas del siglo XX hubo contribuciones importantes para caracterizar esta crisis y ofrecer caminos alternativos: en Sociología, las contribuciones relevantes provienen de Laurel Richardson, Susan Krieger, Norman Denzin, Paul Atkinson y Kenneth Plummer; en Antropología, hay que mencionar a Clifford Geertz, George Marcus, James Clifford, Harry Wolcott y François Laplantine (véase: Richardson, 1990, 2000; Denzin, 1989a, 1989b; Atkinson, 1990, 1992; Plummer, 2001; Geertz, 1989; Clifford & Marcus, 1991; Wolcott, 1990; Laplantine, 1996).

Esta nueva sensibilidad intelectual comparte los principales rasgos de la perspectiva posmoderna: "... un cuestionamiento radical de la certeza y la autoridad del texto académico; un rechazo de la búsqueda de la 'verdad' y la razón como absolutos; una negación de la distancia intelectual y moral entre el académico y sus 'sujetos' humanos; una sospecha de las 'grandes' narrativas de la teoría totalizadora (histórica, marxista, sociológica)" (Atkinson, 1992, 38). Sin embargo, proponemos no olvidar la relevancia de la ideología y del poder como fuerzas significativas que condicionan la acción personal y social. Como indica un trabajo de la época, muy influido por Foucault y por Bourdieu, "... este sujeto activo que tiene control de sí mismo está, al mismo tiempo, condicionado y subjetivado dentro de una red de poder pastoral" (Usher, Bryant & Johnston, 1997, 115).

Tradicionalmente, la investigación cualitativa ha mostrado un gran interés por la escritura, pero principalmente en relación con los aspectos convencionales, formales y procedimentales de la redacción de informes, "... siguiendo un formato específico: planteamiento del problema, marco conceptual, preguntas de investigación, metodología, análisis de datos, conclusiones y discusión. Estos formatos son demasiado esquemáticos y restrictivos" (Miles y Huberman, 1994, 298). En realidad, tanto en los enfoques cualitativos *convencionales* como en los **modernistas**, "... el ejercicio consiste simplemente en *presentar*, no en escribir, 'los hallazgos'" (Plummer, 2001, 169).

El lenguaje siempre está relacionado con una retórica de la representación. En otras palabras, el lenguaje y la escritura están vinculados al poder, la ideología, la historia, la sociedad, la cultura, el género y la identidad. El lenguaje y la escritura no son herramientas imparciales en la investigación social (para una visión general, véase: Coffey, 1999; Schwandt, 2001; Richardson, 2001). Siguiendo a Derrida, es cierto que "una revelación de las prácticas narrativas es siempre una revelación de las formas de poder" (Richardson 1990, 12). Ámbitos como la teoría, la investigación básica y aplicada, la enseñanza y la producción de conocimiento son actividades atravesadas por dimensiones morales y políticas, al mismo tiempo que espacios de exploración y lucha (Richardson, 1990, 63; 2000, 929). Más aún, la escritura es una actividad reflexiva que compromete nuestro ser físico, mental, emocional y social.

2.2. La escritura de investigación: el yo, la voz y la audiencia. Innovaciones y alternativas

"La escritura es el secreto oscuro de las ciencias sociales" (Plummer, 2001, p. 168). La escritura es más que una herramienta impersonal para comunicar algo. La escritura es un *método de investigación* (Richardson, 2001) y una forma de revelar y privilegiar el yo. Desde esta perspectiva, los métodos etnográficos y biográficos están más cerca de lo que se suele reconocer. Hace ya tres décadas, Norman Denzin ya identificó seis cuestiones planteadas sobre la etnografía "(1) cómo la teoría estructura la indagación; (2) cómo las convenciones determinan la forma narrativa y escrita de la etnografía; (3) cómo se escriben las experiencias del sujeto; (4) si la objetividad es posible; (5) cómo el género moldea la experiencia de campo; y (6) cómo debemos leer las etnografías una vez que han sido escritas" (Denzin, 1989, 177).

El *giro literario*, promovido por C. Geertz, J. Bruner y otros, ha ampliado las formas en que algunos autores han conceptualizado el texto etnográfico y ha subrayado la importancia de las características de la escritura de investigación, centrada en tres fases: la recogida de información, la construcción del texto y la lectura de los textos por parte de diferentes audiencias (Coffey, 1999, 119). Como señalan Clifford y Marcus (cit. en Plummer, 2001, 171), la escritura etnográfica está

determinada contextualmente, retóricamente, institucionalmente, genéricamente, políticamente e históricamente. En estos nuevos enfoques se produce un fuerte cuestionamiento de la autoría tradicional y de la visión del autor como poseedor de una mirada o comprensión superior. Para esta tarea, fue especialmente relevante la publicación, en 1986, de *Writing Culture*, editado por Clifford y Marcus (1991), que incorpora visiones poéticas y políticas sobre la teoría etnográfica y el trabajo de campo.

La investigación y la epistemología feministas han sido muy influyentes en relación con una nueva conciencia sobre la dimensión política, de género y emocional de la escritura y la representación (véase: Reinharz, 1992; Burman, 1994; Olesen, 2000; sobre el feminismo y la etnografía, véase Coffey, 1999, 10-13; sobre el género y el aprendizaje permanente, véase Dybbroe & Ollagnier, 2003). El feminismo insiste en la subjetividad y la experiencia personal. Reinharz recuerda que "muchas feministas han escrito que 'encontrar la propia voz' es un proceso crucial de la investigación y la escritura" (Reinharz, 1992, 16). El empirismo feminista, las epistemologías feministas y el posmodernismo feminista han contribuido a una nueva visión sobre el conocimiento y la identidad (Schwandt, 2001, 92-93).

Las cuestiones relativas al yo y a la identidad personal se han ocultado habitualmente en la etnografía e incluso en la investigación auto/biográfica. En el trabajo de campo, el investigador construye y reconstruye su yo, su identidad personal y profesional. Sin embargo, como afirma una socióloga innovadora, "la ciencia social tiene como premisa minimizar el yo, considerarlo como un contaminante, trascenderlo, negarlo, proteger su vulnerabilidad... pintamos cuadros en los que esperamos no existir; o si llegamos a existir, somos subordinados o casi invisibles" (S. Krieger, cit. en Plummer, 2001, 181). Hay algunas posturas generales en el informe cualitativo, que pasan por los propósitos e identidades del investigador. Miles y Huberman (1994) enumeran las siguientes perspectivas: estética, científica, moral y activista. Los escritores buscan nuevas formas de involucrar al lector en una conversación simbólica. Una forma de "... establecer y afirmar el yo del investigador es hablar como persona a la persona del lector" (Holliday, 2002, 136).

En los últimos años, los debates sobre el género, la voz, la firma, la autoría, la autoridad narrativa y la audiencia se han extendido considerablemente. Clifford Geertz distingue entre firma y voz, aplicando este marco conceptual a cuatro antropólogos relevantes. La firma está relacionada con la construcción de la identidad textual; es la forma en que la función-autor se hace evidente en el texto. Por su parte, el discurso supone el desarrollo de una forma específica de formular los acontecimientos en términos de vocabulario, retórica y patrón de la trama (Geertz, 1989, 11-34).

La búsqueda de una voz subjetiva y comprometida en la escritura académica es una lucha intelectual y emocional. Una estudiosa feminista se pregunta: "¿Cómo comunicar en términos que se comprometan e intervengan en los géneros académicos sin fragmentar, objetivar o desempoderar las experiencias de las mujeres?" (Burman, 1994, 131). Nod Miller y Linden West se plantean preguntas similares al inicio de un trabajo dialógico producido mediante comunicación electrónica: "¿Cómo podemos escribir sobre la experiencia personal en un contexto académico, sin empantanarnos en la jerga académica?; ¿cómo evitamos la pretenciosidad y el narcisismo?; ¿cómo tratamos lo que es difícil de captar en el lenguaje?" (Miller & West, 2003).

Los informes y otros tipos de escritos académicos y de investigación pretenden lograr efectos específicos en audiencias seleccionadas y variadas. "¿Para quién escribimos? La audiencia importa, porque empieza a dar forma a la manera en que escribimos" (Plummer, 2001, 174). El lector es un coanalista, que experimenta el escenario original de la investigación de forma vicaria (F. Erickson, cit. en Miles & Huberman, 1994, 299). El público potencial o los lectores de los escritos de investigación son: los encuestados locales; los colegas del mismo campo; los lectores orientados a la acción, como los responsables políticos, los operadores de programas, los funcionarios, los profesionales, los líderes de la comunidad y otros profesionales; los tribunales de evaluación de tesis doctorales de los estudiantes; los financiadores de la investigación; los lectores generales y de masas (Yin, 1984, 122-123; Miles & Huberman, 1994, 300; Marcus & Cushman, 1996, 197-199). En función de la orientación del lector, es posible distinguir cinco tipos de lectores,

que pueden estar principalmente motivados por alguna de estas cinco dimensiones: el enfoque o el punto de vista adoptado, el contenido y la información, la historia y el relato que se transmiten, la atmósfera y el significado (Kenyon & Randall, 1997, 128-134). La lectura está relacionada con la escritura; ambos procesos no son separables. Necesitamos reflexionar más sobre los efectos de la escritura en los lectores y sobre el modo en que el lector cambia como resultado de la actividad de la escritura. Parece correcto pensar que "la narración es terapéutica no sólo para el narrador, sino también para el público" (Atkinson & Silverman, cit. Coffey, 1999, 117).

En cuanto al nivel de difusión y uso de la investigación, Miles y Huberman (1994, 305) indican estas posibilidades: concienciación, recepción del mensaje básico, comprensión, aceptación, decisión de adopción, utilización/implementación, integración. También es relevante comentar las diferentes actitudes del investigador en referencia a su papel respecto a los participantes. Según R. Brown (cit. en Plummer, 2001, 181), hay "tres posiciones que el autor asume en relación con el sujeto: como superior, como igual y como inferior".

En las últimas décadas han aparecido nuevas estrategias y géneros de escritura en la investigación etnográfica, prestando más atención a los acontecimientos sensibles y a las experiencias emocionales (Coffey, 1999, 152): la autoetnografía, el drama etnográfico, la poesía etnográfica, la ficción etnográfica (para una visión general, véase: Ellis & Bochner, 2000; Brady, 2000). Richardson (2000) nos ofrece algunos consejos para desarrollar una etnografía experimental o alternativa, bajo el nombre de *etnografía de la práctica analítica creativa*, tales como (a) unirse o iniciar un grupo de escritura; (b) trabajar con una guía de escritura creativa; (c) inscribirse en un taller o clase de escritura creativa; (d) llevar un diario; (e) escribir una autobiografía; (f) transformar los datos de campo o las transcripciones de las entrevistas en un drama o una representación poética; (g) experimentar con narraciones del yo; (h) intentar escribir un texto utilizando diferentes tipos de letra, tamaños de letra y colocaciones textuales; escribir sus datos de tres formas diferentes (relato narrativo, representación poética, drama); (i) practicar la escritura colaborativa; (j) trabajar la memoria (Richardson, 2000).

Por su parte, Plummer (2001, 199-201) menciona, además, un uso más amplio de las fotografías, del vídeo y de las nuevas tecnologías.

Algunos autores han reflexionado sobre las dificultades con la escritura que experimentan los adultos en entornos educativos, pero en realidad esta es una cuestión transversal, que afecta a los profesionales, técnicos y voluntarios que trabajan en el campo social. "Los educadores que trabajan o enseñan con adultos tienen dificultades para escribir..., a menudo se niegan a escribir sobre sus diversas y múltiples experiencias... [y]... tienden a descalificar su capacidad para escribir y a encontrar excusas para no hacerlo" (Dominicé, 2000, 137). Por lo tanto, necesitamos más enseñanza sobre la escritura, más actividades para fomentar una actitud positiva hacia la escritura personal y profesional en la formación de los profesionales del sector social y educativo, en el aprendizaje profesional, en los espacios laborales cotidianos y en el aprendizaje de la investigación, incluyendo los programas de máster y de doctorado.

Altrichter, desde un enfoque de investigación-acción, sugiere diferentes actividades para ayudar a escribir en ámbitos comunitarios, en educación de adultos y en formación del profesorado, mezclando el trabajo individual, en parejas y en plenario (Altrichter, 1993, 193-194). Para los estudiantes y los escritores noveles, "el género de la escritura académica se comporta como una puerta de entrada por la que deben pasar para que se les permita ser miembros, y luego participar creativamente dentro de la comunidad [académica]..". (Holliday, 2002, 132).

Entre las características de la "artesanía" en la investigación post-cualitativa, Lincoln y Guba (cit. por Miles y Huberman, 1994, 306) mencionan el poder y la elegancia, la creatividad, una cualidad de apertura, la independencia, el valor, el compromiso emocional e intelectual y el igualitarismo. Los estilos de redacción de los informes de investigación son ahora más abiertos y complejos. Los distintos géneros definen diversas formas de escribir y leer en contextos de investigación y académicos. Así, Van Maanen (cit. en: Denzin, 1989, 177-178; Miles & Huberman, 1994, 300) ha identificado diferentes estructuras textuales, que funcionan como *relatos del campo*: románticos, realistas, poéticos, factuales, analíticos, satíricos, periodísticos, existenciales. "Los relatos realistas... ofrecen un retrato directo y realista de una cultura estudiada,

sin preocuparse demasiado por la forma en que el campo ha producido dicho retrato... Los relatos confesionales se centran mucho más en el trabajador de campo que en las culturas estudiadas... Los relatos impresionistas son relatos personalizados de momentos fugaces del trabajo de campo, presentados en forma dramática; por lo tanto, contienen elementos tanto de la escritura realista como de la confesional" (J. Van Maanen, citado en Ely, 1991, 171).

Trabajando desde una perspectiva de estudio de casos, Yin (1984, 126-135) combina tres propósitos diferentes de los estudios de casos (exploratorio, descriptivo, explicativo) con seis estructuras diferentes de redacción de informes: lineal-analítica, comparativa, cronológica, de construcción de teoría, de "suspense" y sin secuencia. Este marco hace posible una comprensión más compleja de las funciones pragmáticas de los informes de investigación.

Por otro lado, es necesario ampliar la audiencia de la investigación cualitativa, creando textos más abiertos y democráticos. En muchos ámbitos académicos, se prima la oscuridad sobre la claridad. La popularización y democratización de las ciencias sociales sería algo positivo, aunque se interprete como un producto de "descerebrados" y "periodistas" sin suficiente "sofisticación teórica". En Inglaterra, y también en muchos otros países, las estrategias para la evaluación de la calidad de la investigación no tienen en cuenta las producciones académicas, como los libros de texto, la divulgación científica, etc. (Plummer, 2001, 174-176). Los trabajos académicos son importantes, pero no exclusivos. Necesitamos, dice la socióloga Laurel Richardson, prestar más atención a las estrategias y formas de escribir para la circulación masiva y la redacción de libros comerciales (Richardson, 1990).

3. CONCLUSIONES Y RESULTADOS: LA ESCRITURA AUTO/BIOGRÁFICA EN CONTEXTOS DE INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN COLABORATIVAS CON COMUNIDADES INMIGRANTES

En 1992, Paul Atkinson escribió: "La cartografía de los géneros y las tradiciones en este campo [la antropología cultural] está poco

desarrollada. Se han producido algunos avances dentro del discurso antropológico; el ámbito sociológico permanece casi inexplorado" (Atkinson, 1992, 30). Tres décadas después, nos inclinamos a pensar que necesitamos en los enfoques auto/biográficos más interés hacia los diferentes géneros, voces y audiencias. Como señaló Norman Denzin, la biografía y la auto/biografía son siempre una construcción compleja. La biografía y la autobiografía no son procesos naturales, transparentes y obvios (Denzin, 1989). Desde nuestro punto de vista, el discurso etnográfico puede ayudar a formular nuevas ideas, nuevos retos, nuevas perspectivas en la investigación y la enseñanza auto/biográfica.

Como escribe Coffey (1999, 133), "... hay conexiones significativas que se pueden establecer entre la etnografía y la práctica (auto)biográfica". Al principio de nuestro hemos indicado que intentamos trascender los dos discursos extremos de las ciencias sociales: la cartografía de la dominación y la cosmografía del hastío, en palabras de L. Richardson. En este sentido, la etnografía biográfica, o bio/etno/grafía, puede ayudar a abrir un camino intermedio y provechoso, "entre la superdeterminación de algunas variedades de la teoría de la socialización y el extremo opuesto de ver a las personas como individuos extremadamente únicos, que son el producto casi exclusivo de procesos psicológicos internos" (L. Stanley, cit. en Coffey, 1999, 132).

Anteriormente hemos afirmado que los enfoques etnográfico y auto/biográfico son más cercanos de lo que se suele reconocer. En ambos casos, nos enfrentamos a la retórica, el discurso, la vida social, la traducción cultural, la identidad, las relaciones interpersonales, el género, la voz, la autoría, etc. Cuando la etnografía se desarrolla con un punto de vista auto/biográfico, las cuestiones sobre la autorrevelación, la confesión, la subjetividad y la experiencia vivida pasan a primer plano (Coffey, 1999, 157-161). "La autobiografía es la forma más elevada e instructiva en la que se enfrenta la comprensión de la vida" (Dilthey, cit. en Richardson, 1990, 23). Para revelar y restaurar el yo (Coffey, 1999; Kenyon y Randall, 1997), necesitamos más subjetividad y compromiso por parte de investigadores y educadores. Los enfoques de la historia de la vida no son sólo una metodología alternativa al experimentalismo, el empirismo y el funcionalismo. Los enfoques de la

historia de la vida son una epistemología e incluso una ontología, que desafía la supuesta posición privilegiada de los investigadores, profesionales, voluntarios y educadores. La perspectiva auto/biográfica es un trabajo físico, emocional, intelectual y relacional, comprometido con la alteridad, la ética, la política y el crecimiento personal. Por un lado, el yo es un producto de las condiciones y contextos en los que opera. Por otro lado, el yo se construye y se transmite a través de las historias que recibe, crea y comparte. Esta dialéctica entre estructura y agencia permite realizar estudios sobre el yo y la identidad de las personas de origen inmigrante que superan las limitaciones de los enfoques tradicionales individualistas y esencialistas, que cosifican y reducen la riqueza y pluralidad de las identidades inmigrantes.

Las metodologías biográficas y de historias de vida combinan las sesiones grupales, centradas en el trabajo oral, con el trabajo autónomo de los participantes, que consiste en desarrollar el relato del itinerario personal, social y cultural. En este sentido, la autobiografía es un instrumento adecuado para explorar las raíces profundas de la identidad, la cultura y el aprendizaje a lo largo de la vida. El árbol genealógico, el análisis del grupo familiar, el comentario del entorno local, la línea de vida, el escudo personal y las narrativas de aprendizaje intercultural son algunas de las cuestiones que se proponen como líneas argumentales de la autobiografía, tanto en formato oral como escrito.

Las historias de vida y las narrativas preservan la espontaneidad, la creatividad y la libertad propias de las actividades de desarrollo personal y grupal profundas y vivenciales, aquellas que posibilitan el avance en el autoconocimiento y el desarrollo de los participantes. En este sentido, la autobiografía tiene un formato muy abierto y creemos que ésta es una razón importante de la riqueza y la fuerza de esta actividad formativa. La autobiografía ayuda a los grupos migrantes y de fuerte diversidad cultural a explicitar sus modelos y paradigmas personales relacionados con la cultura, el conocimiento, las representaciones, las relaciones interpersonales y los valores.

La investigación biográfica puede contribuir al estudio de las identidades fluidas, cambiantes y heterogéneas de la modernidad tardía (Bauman, 2000). Para ello, las biografías deben ser consideradas como

formadas y condicionadas histórica y socialmente. Las transformaciones de la identidad biográfica dependen de los recursos biográficos del individuo entrevistado, concebidos como experiencias y conocimientos acumulados a lo largo del ciclo vital. De esta manera, el investigador podrá generar mejor sus estrategias de interpretación y hacer frente a las diferencias culturales y los conflictos que puedan surgir en la historia de la vida. Prestará más atención a la relación entre "narrador" y "narrador", a las diferentes oportunidades biográficas de la historia, a las condiciones en las que se encuentra el entrevistado en el momento de la historia. El análisis biográfico permite explorar los diferentes discursos del narrador, las estructuras de significado y los modelos de creencias que el sujeto establece; estos discursos están condicionados culturalmente y conducen a la construcción de una identidad narrativa personal, pero enraizados en un contexto social e histórico particular.

La investigación biográfica y narrativa nos permite comprender la experiencia de la inmigración de una manera que no parece posible obtener con otros métodos. En primer lugar, el método biográfico nos permite recoger de primera mano la experiencia migratoria de los migrantes, que llevan a cabo un trabajo continuo de revisión de su identidad y de autoconocimiento sobre su propio proceso de aculturación e integración en la sociedad de acogida.

Los inmigrantes nos muestran cómo están viviendo el proceso de aculturación, que implica un incesante proceso de negociación consigo mismos y con el entorno, y cómo están llegando a diferentes momentos de síntesis y de hibridación, entre los universos culturales de origen y de acogida. Sus historias de vida nos involucran en estos procesos y nos permiten contribuir a la recreación y reconstrucción de la identidad por medio de las narrativas biográficas. Los costes de las negociaciones internas, el sentimiento de lealtad hacia la comunidad cultural de origen, la necesidad de integración y adaptación al nuevo marco de referencia, son sólo algunos de los procesos a los que se ven obligados los menores de origen inmigrante.

Otra de las contribuciones que ofrece la investigación biográfica y narrativa en el caso de los inmigrantes es la capacidad de captar la temporalidad y la experiencia del tiempo que tienen estas personas. La

vivencia del tiempo personal se sitúa en el contexto del tiempo histórico y social. Como muchos autores han descrito (Bertaux, 1997), en el conocimiento biográfico el tiempo biográfico-personal (la temporalidad como vivencia subjetiva) está entrelazado con el tiempo histórico-social. Esto último concierne a grandes grupos de personas e implica cambios decisivos en la vida de las personas (movimientos migratorios, catástrofes, guerras y acontecimientos similares).

La perspectiva biográfica se centra en la persona, humaniza la investigación y le da sentido, anclándola en la experiencia. De esta manera, adquiere una legitimidad que resulta completamente diferente de la generalización o la racionalidad que requieren otros tipos de enfoques (Bruner, 1991). Es una legitimidad que surge de la experiencia humana, derivada de vivir el fenómeno de la inmigración en un tiempo y un espacio concretos. Y no hay otros modos de conocer todo esto que puedan igualar la narración de la experiencia en primera persona. Esta es una de las grandes riquezas y desafíos de la investigación biográfica y narrativa (Lainé, 1998). Esta contribución es particularmente significativa en los estudios sobre los movimientos migratorios y las relaciones interétnicas, ya que la investigación centrada en las personas hace visibles las experiencias humanas ocultas tras una visión de la inmigración en la que habitualmente sólo prevalecen los datos cuantitativos o las teorías políticas y sociológicas.

Otro elemento positivo del método biográfico en contextos de migración es el contexto intercultural que se genera en el intercambio que la propia investigación biográfico-narrativa promueve y acompaña. La metodología biográfica se basa en gran medida en la entrevista biográfica, que posee las características de una conversación entre dos personas (investigador y narrador), en donde la horizontalidad y el intercambio entre iguales son esenciales para el desarrollo de la metodología. El investigador (que tal vez puede ser, al mismo tiempo, un educador o un trabajador social) y el narrador tienen diferentes marcos culturales y universos simbólicos. Esto implica que las formas en que ambos darán sentido a la realidad pueden no sólo diferir, sino también ser contradictorias. El intercambio comunicativo entre estas dos personas transforma el espacio metodológico en un espacio intercultural y existencial, ya

que la metodología requiere un posicionamiento hermenéutico que aspira a comprender el mundo del otro. La entrevista biográfica y la historia de la vida son, en sí mismas, un texto nacido de la experiencia intercultural, un espacio de mediación entre dos vidas que se comunican cara a cara.

Las narrativas biográficas de los inmigrantes nos confrontan con sus propios marcos culturales (etnocentrismo) y requieren un ejercicio de distanciamiento que favorece el autoconocimiento. La conversación biográfica nos lleva a este ejercicio de descentración para acceder a la comprensión del otro, y este ejercicio enriquece claramente a investigadores y lectores de narrativas biográficas interculturales. A través de estas narrativas se accede también al universo del significado del otro. Este movimiento hermenéutico intercultural es posible gracias al método biográfico, tanto en el proceso metodológico como en el producto que constituye el texto resultante (Bruner, 1991).

El reconocimiento constituye un aspecto fundamental de la aplicación del método biográfico. La dimensión ética y política del método biográfico se ha puesto a menudo de relieve bajo la perspectiva de "dar voz" a grupos e individuos que han sido generalmente excluidos de la historia oficial. En este sentido, la historia oral y el método biográfico nos permiten escuchar las historias de las minorías y de los grupos excluidos y silenciados.

Los inmigrantes viven entre dos culturas, la cultura de origen y la cultura de acogida. Los proyectos e itinerarios migratorios pueden ser analizados en términos de la interacción de estas dos culturas, con todas las contradicciones, esperanzas, riesgos, miedos e incertidumbres que derivan de la concepción y realización de la migración. El cruce de culturas dificulta un proceso que no es fácil en sí mismo. La fidelidad a la cultura de origen, así como la adaptación e integración en la cultura de acogida, requieren que los inmigrantes estén casi siempre involucrados en un proceso de negociación complicado y conflictivo.

Los resultados de nuestro trabajo indican que es necesario desarrollar prácticas más innovadoras en investigación e intervención en el campo social, para favorecer una mayor participación de los actores sociales

en los procesos de reflexión, análisis de datos, evaluación de resultados, escritura de informes y diseminación multimodal de las aportaciones y productos, aprovechando la riqueza y pluralidad de las herramientas digitales actuales, impulsadas por la pandemia del Covid-19.

Se concluye en la necesidad de ampliar las audiencias de la investigación e intervención cualitativas, creando textos más abiertos y democráticos (González-Monteagudo, 2006). La popularización y democratización de las ciencias sociales parece algo positivo, y el ámbito de las migraciones constituye un caso idóneo para practicar unos estilos de trabajo más participativos y empoderantes. En este sentido, resulta imprescindible abrir la mirada a diversos formatos de lenguajes y de discursos, incluyendo la escritura subjetiva e implicada, la oralidad, los formatos multimodales, la pintura, la fotografía, el vídeo, el teatro, la música, la danza, el teatro y otras artes.

4. REFERENCIAS

Atkinson, P. (1990). The Ethnographic Imagination. Textual Constructions of Reality. Routledge.

Atkinson, P. (1992). Understanding Ethnographic Texts. Sage.

Banister, P. (1994). Report Writing, in P. Banister et al. (1994), Qualitative Methods in Psychology. A Research Guide (pp. 160-179). Open University Press.

Bauman, Z. (2000). Liquid Modernity. Polity Press.

Bertaux, D. (1997). Les récits de vie. Nathan.

Brady, I. (2000). Anthropological Poetics, in N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of Qualitative Research, 2nd ed. (pp. 949-979). Sage.

Bruner, J. (1991). Actos de significado. Alianza.

Burman, E. (1994). Feminist Research, in P. Banister et al. (1994), Qualitative Methods in Psychology. A Research Guide (pp. 121-141). Open University Press.

Clandinin, J. & Connelly, M. (2000). Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research. Jossey-Bass.

Clark, R. & Ivanic, R. (1997). The Politicis of Writing. Routledge.

Clifford, J. & Marcus, G.E. (Eds.) (1991). Retóricas de la Antropología. Júcar.

Coffey, A. (1999). The Ethnographic Self. Fieldwork and the Representation of Identity. Sage.

Denzin. N. K. (1989a): The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods (3rd ed.). Prentice-Hall.

Denzin, N.K. (1989b). Interpretive Biography. Sage.

Dominicé, P. (2000). Learning from our lives. Using Educational Biographies with Adults. Jossey-Bass.

Dybbroe, B. & Ollagnier, E. (Eds.) (2003). Challenging Gender in Lifelong Learning: European Perspectives. Adult Education Research Group, Roskilde University and ESREA.

Ellis, C. & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject, in N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of Qualitative Research, 2nd ed. (pp. 733-768). Sage.

Ely, M. (1991). Doing Qualitative Research: Circles within Circles. The Falmer Press.

Freeman, M. (1993). Rewriting the Self. History, Memory, Narrative. Routledge.

Geertz, C. (1989): El antropólogo como autor. Paidós.

González-Monteagudo, J. (2000). Teachers' Research using the Biographical Method. Contributions and Reflections on two Cases Studies, in K. Weber (Ed.): Lifelong Learning and Experience (pp. 367-392), vol 1. University of Roskilde & The Danish Research Academy.

González-Monteagudo, J. (2006). Autobiografía Educativa all'Università. Tra pensiero ed emozioni, in L. Formenti (Ed.) (2006), Dare voce al cambiamento. La ricerca interroga la vita adulta (201-214). Unicopli.

Goodley, D.; Lawthom, R.; Clough, P. & Moore, M. (2004). Researching Life Stories. Method, Theory and Analyses in a Biographical Age. Routledge/Falmer.

Holliday, A. (2002). Doing and Writing Qualitative Research. Sage.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1983): Ethnography. Principles in Practice. Routledge.

Kenyon, G. M. & Randall, W. L. (1997). Restorying our Lives. Personal Growth through Autobiographical Reflection. Praeger.

Lainé, A. (1998). Faire de sa vie une histoire. Desclée de Brouwer.

Laplantine, F. (1996). La description ethnographique. Nathan.

Marcus, G. E. & Cushman, D. E. (1996). Las etnografías como textos, in C. Geertz, J. Clifford y otros (1996), El surgimiento de la Antropología Posmoderna (pp. 171-213). Gedisa.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook. Sage.

Miller, N. & West, L. (2003). The Auto/biographical 'we': Our Search for a Voice in Academic Writing. Paper presented at SCUTREA, 33rd Annual Conference. University of Wales, Bangor. 1-3 July 2003.

Neurath, O. (1932), Sociología en fisicalismo, in A.J. Ayer (Comp.) (1965), El positivismo lógico (pp. 287-322). Fondo de Cultura Económica.

Olesen, V. L. (2000). Feminisms and Qualitative Research at and into the Millenium, in N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of Qualitative Research, 2nd ed. (215-255). Sage.

Plummer, K. (2001). Documents of Life 2 (2nd ed.). Sage.

Reinharz, S. (1992). Feminist Methods in Social Research. Oxford University Press.

Richardson, L. (1990). Writing Strategies. Sage.

Richardson, L. (2000). Writing. A Method of Inquiry, in N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) (2000), Handbook of Qualitative Research (2nd ed.) (pp. 923-948). Sage.

Rubio Carracedo, J. (1984). Positivismo, herméutica y teoría en las ciencias sociales. Humanitas.

Schwandt, Th. A. (2001). Dictionary of Qualitative Research (2nd ed.). Sage.

Tedlock, B. (2000). Ethnography and Ethnographic Representation, in N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) (2000), Handbook of Qualitative Research (2nd ed.) (pp. 455-486). Sage.

Tyler, S.A. (1996). Etnografía postmoderna: Desde el documento de lo oculto a lo oculto del documento, in C. Geertz, J. Clifford et al. (1996), El surgimiento de la Antropología Posmoderna (pp. 297-313). Gedisa.

Usher, R.; Bryant, I. & Johnston, R. (1997). Adult Education and the Postmodern Challenge. Learning beyond the Limits. Routledge/Falmer.

Van Manen, M. (1990). Researching Lived Experience. The Althouse Press.

Wolcott, H. F. (1990). Writing up Qualitative Research. Sage.

Yin, R. K. (1984). Case Study Research. Design and Method. Sage.

EN EL BORDE: LA APROPIACIÓN CREATIVA DEL MARGEN CRIMINAL EN CIUDAD RAYADA DE JOSÉ ÁNGEL MAÑAS

MATTEO LOBINA
DÍKĒ Foundation, Italia

1. INTRODUCCIÓN

La ideología del capitalismo avanzado, según Becerra (2013) en su *La novela de la no-ideología* "se caracteriza por considerar al mundo como algo ya finito y perfecto, sin conflicto, contradicciones o sin historia", un punto de vista al cual "atiende también la literatura … donde … el protagonista, paralelamente a lo que ocurre al sujeto del capitalismo avanzado, es una persona plenamente individualizada, desapareciendo cualquier atisbo de pertenencia a una comunidad o clase social" (Granell, 2014, pp. 293-94).

Si bien en nuestra opinión, en el contexto actual real y literario, la pertinencia a una comunidad no ha definitivamente desaparecido (así tampoco la humana solidaridad), sino mudado en algo poroso y cambiante, podemos afirmar que el individualismo contemporáneo, centrándose en el consumo inmediato y obsesivo, ha acrecido diferencias sociales que, sin embargo, no tienen dimensiones fijas, determinando confines mentales excluyentes y mutantes, que se generan "en el interior del sujeto", en "el cuerpo, que representa el lugar donde el sujeto se encuentra y realiza su desarrollo y exterioriza su identidad" (Granell, 2014, p. 294); así que coincidimos en el mantener que "la imposibilidad de decir yo soy constituye una tragedia en la época posmoderna" (Granell, 2014, p. 295) que condena a la soledad los protagonistas literarios espejos del mundo real. Hablamos de una imposibilidad que se liga a la reflexión

sobre el concepto de liquidez elaborado por Bauman[28], liquidez que caracteriza la sociedad real y las instituciones creadas por el individuo dado que, en esta época carente de referentes estables, ya no es posible adscribirse a proyectos de vidas continuos que se basen en la idea de comunidades realmente fijas, como, por ejemplo, ocurría en la modernidad, que entendía el sujeto como un "nosotros" fijo y determinado socialmente. Este "nosotros" ahora se convierte en una suerte de simbólico enemigo del "yo", o sea en "una amenaza y en un peligro debido al creciente deseo de libertad e individualización de la cultura, donde todos desean ser 'el individuo' (Lipovetsky, 2009)" (Ossa, 2018, p. 219).

En este sentido, la identidad "líquida" pasa por "la pertenencia a unas instituciones que salvaguardan y limitan el sentimiento de identidad a la construcción" (Ossa, 2018, p. 216) y a ser definitivamente individual, momentánea, fluida, determinada por el consumo o, en el caso de los que de esta atomización frenética quedan marginados, por la sobrevivencia. Una sobrevivencia individual que de manera subterránea puede todavía generar redes solidarias o tribales a su vez mutantes, mecanismos de defensa que pueden tener dimensiones espaciales concretas (por ejemplo, los barrios periféricos de las grandes ciudades); redes de últimos que producen lenguajes y culturas propios contra la opresión excluyente. El individualismo posmoderno empeñado en su "construcción" identitaria entonces sigue engendrando relaciones sociales que parecen obsesionadas por los roles que se convierten definitivamente en algo fluido, en una perpetua fuente de miedo por los seres sociales cuyo *status*, cuyo "yo" no marginal se encuentra continuamente amenazado por el caerse en el abismo de aquellas categorías humanas identificadas como exclusivamente marginales, estigmatizables y paradójicamente percibidas como necesarias al desarrollo de la sociedad de

[28] Tal y como subraya Bauman, la identidad líquida "comparte ahora el destino de otras guarniciones de la vida: desprovista de una dirección determinada desde el principio y para siempre, y sin tener que dejar tras ella unas trazas sólidas e indestructibles, se espera, y se prefiere, que la identidad pueda fundirse fácilmente y adaptarse a moldes de formas distintas. Lo que antes era un proyecto para 'toda la vida' hoy se ha convertido en un atributo del momento. Una vez diseñado, el futuro ya no es 'para siempre', sino que necesita ser montado y desmontado continuamente" (Bauman, 2008, pp. 23-24).

consumo (Wacquant, 2007). Estos "yos" entonces viven amenazados por la desgracia de pertenecer a grupos "desarraigados" de átomos humanos que, como nota Cajade Frías (2010, p. 355), citando a Arendt (1974), no tienen "en el mundo un lugar reconocido y garantizado por los demás"; humanos superfluos que parecen "no pertenecer en absoluto al mundo (Arendt, 1974)".

El actual proceso de "modernización perpetua, compulsiva, obsesiva y adictiva" (Bauman, 2005, p.16) que, de forma cíclica y continua, produce "residuos humanos", como los bautiza Bauman (2005) hace que los mecanismos de poder intenten, en línea general, buscar la "forma más eficaz de invisibilizarlos [a los residuos humanos], de destruirlos lo más rápidamente posible, con el fin de que no enturbien la luminosidad de la líquida y consumista vida moderna, eliminando al mismo tiempo su inquietante potencial conflictivo" (Cajade Frías, 2010, p. 356), o sea, una forma para blandir esta "suerte de terror a la exclusión"(Cajade Frías, 2010, p. 359) individual y social. En este contexto, Bauman (2005) identifica la llamada Generación X como:

> "Especialmente vinculada al proceso de generación de los residuos, resultado de la construcción del orden: la precariedad laboral, "la intrincada volatilidad de la ubicación social, las sombrías perspectivas, el vivir al día sin ninguna oportunidad fidedigna de un asentamiento duradero o, al menos, a más largo plazo, la vaguedad de las reglas que hay que aprender y dominar para arreglárselas, este cúmulo de factores les persiguen a todos ellos [los miembros de la 'Generación X'] sin discriminación (2005, p. 27)" (Cajade Frías, 2010, p. 361)".

Así que, siguiendo esta línea de pensamiento, es a esta generación marcada por la incógnita, por la "X", a la que intentaremos dirigir nuestra mirada para acercarnos al fenómeno de la marginalidad como espacio real y literario engendrador de cultura; y lo haremos desde un eje particular, viendo la atomización social, el individualismo posmoderno como claves para el análisis de un margen que —en una de las novelas *Kronen* del autor español José Ángel Mañas[29], *Ciudad Rayada*,

[29] José Ángel Mañas (1971) es un novelista madrileño. Su ópera prima, *Historias del Kronen* (1994), fue finalista al *Premio Nadal* y luego *best seller*. Un caso mediático que lo convirtió en una suerte de punto de referencia generacional para los autores que fueron identificados como "X" o, debido al éxito de la novela, como pertenecientes a la *Generación Kronen* (Mancha,

ambientada en el Madrid de los años noventa del siglo XX— acaba siendo personal, subterráneo, y aunque externo con respecto a la ley oficial, algo creativo "customizado", como veremos, mediante la música electrónica y la ficción. Este margen que es expresión de un *clash* generacional que opone los jóvenes al mundo gobernado por los adultos, y que, sin embargo, no define naturalmente los límites entre legal e ilegal, entre crimen marginal y poder oficial, dado que en el espacio urbano representado, una colmena porosa y sin rostro definido, líquida y deshumanizada, todo parece poder confundirse, y el *moral disengagement* (Bandura, 2002)[30] — o sea, la continua justificación moral de las instituciones, de la prensa, de los medios, de los políticos y de la ley— desenmascara una difusa e hipócrita actitud criminal o simplemente drogada, simbólica y literalmente, por el consumo desenfrenado necesario a mantener la superficie social moderna y avanzada.

2. GENERACIÓN Y LITERATURA X (O *KRONEN*)

Antes de focalizarnos concretamente en el análisis del texto de Mañas, es útil aclarar y definir lo que entendemos con Generación X. Hablamos de la generación constituida por los individuos nacidos, más o menos, entre los sesenta y los ochenta del siglo XX; la generación que precede a los *millenials* (individuos nacidos entre 1981 y 1995) y que sucede a los *baby boomers* (individuos nacidos entre 1945 y 1964), (Henseler, 2011). Una generación frecuentemente definida como perdida, "They

2006). Sus sucesivas novelas *Mensaka* (1995), *Ciudad rayada* (1998), *Sonko95* (1999), *La pella* (2008) y *La última juerga* (2019), junto a *Historias del Kronen* (1994), componen un universo unitario que bautizamos "Proyecto *Kronen*" (Lobina, 2019a) y que acoge en sí la anarquía, el "ruido", el gusto por la imperfección *punk* y una red de referencias multimedia.

[30] De acuerdo con Bandura (2002, p. 101), la "moral agency" del individuo como ser social "has dual aspects manifested in both the power to refrain from behaving inhumanely and the proactive power to behave humanely"; sin embargo estos "self-regulatory mechanisms governing moral conduct do not come into play unless they are activated and there are many psychosocial mechanisms by which moral self-sanctions are selectively disengaged from inhumane conduct". Entonces "The moral disengagement may centre on the cognitive restructuring of inhumane conduct into a benign or worthy one by moral justification, sanitising language and exonerative social comparison; disavowal of personal agency in the harm one causes by diffusion or displacement of responsibility; disregarding or minimising the injurious effects of one's actions; and attribution of blame to, and dehumanisation of, those who are victimized".

were … metaphorically speaking, lost in the present, arriving too late for the sweeping social movements of the recent past and too early for the Internet revolution that was to connect Generation Y babies from their cribs" (Henseler, 2011, pp. 9-10) y, consecuentemente, como portavoz de una suerte de marginalidad intrínseca que, en el campo literario, como "literatura X"[31], encontró un inesperado favor de público.

Nos encontramos ante autores que buscan una nueva estética para atacar o simplemente describir, siguiendo nuevas formas creativas, la sociedad en la que viven. Autores que "grew up on music, film, television, and advertising. They were the children of MTV and reality television, of the Video Home System (VHS), the TV remote control and the cell phone" (Henseler, 2011, p. 1) y que convierten la novela en espacio privilegiado para la representación y el desarrollo de la estética del reciclaje cultural (Navarro, 2008), típicamente posmoderna que permite que la novela, a partir de los años noventa del siglo XX, se convierta en una suerte de contenedor híbrido constituido por fuentes diferentes y yuxtapuestas que buscan nuevos significados.

En el contexto hispánico la novela "X" incluye al mismo tiempo el presente perpetuo del mundo mediático y una visión de la historia privada de la idea de progreso, aproximándose, por ejemplo, al existencialismo o a la cultura *beat*, a la música *punk* de los setenta, al *grunge* de los noventa y a la obra de escritores españoles como, entre otros, Baroja o Martín Santos, y que percibe como referente cultural más cercano, en términos espaciales e históricos a la *Movida madrileña,* acercándose también a la corriente literaria del *dirty realism* norteamericano de los ochenta del siglo XX, siendo en muchas ocasiones bautizada

[31] Como hemos profundizado en otro trabajo (Lobina, 2019b), la literatura X (de la Generación X, *Kronen* o *McOndo*) hispánica, no fue un movimiento realmente homogéneo y aquí no se pretende afirmar que fue el único estilo o "movimiento" literario que estuvo presente a partir de los años noventa del siglo XX en los países hispanófonos. Es también importante subrayar cómo los autores de este periodo no fueron tertulianos y su unión simbólica bajo la "X" se puede configurar simplemente mediante una común ruptura estética con el pasado literario (reciente y clásico). Además, para entender la Generación X no se debe partir de condiciones biológicas: "esta generación es el resultado del funcionamiento y transformaciones estructurales de un universo específico: el campo literario … su nexo de unión esencial es la época en la que comenzaron a publicar: a comienzos de la década de 1990" (Mancha, 2006, pp. 25-26).

precisamente como "realismo sucio" (Santana, 2007) —traducción literal del término inglés, si bien con matiz peyorativo, identificándola como mera imitación. Una imitación que, unida al carácter joven de los autores X, hace que estos, a pesar del éxito de ventas, parezcan siempre tener una posición marginal, al borde, al margen del campo literario y que —como en una suerte de metafórico juego de espejos con la realidad más sórdida y más cercana a los márgenes reales intrínsecos a la sociedad contemporánea que les atrae como materia de investigación creativa— sean identificados como externos, como si fuesen impostores, como si el lenguaje que eligen, sus voces personales que expresan en sus novelas, no fuesen pertenecientes a la literatura (Mancha, 2006, p. 49).

La intención de los escritores etiquetados como "X" de vincular sus obras al tiempo presente, a la cotidianidad, a los *brands*, a la música o a el cine del momento y el uso de diferentes lenguajes, jergas, códigos y registros, en un afán de mímesis creativa del mundo real sin ni filtros contribuyó, además, a calificar ulterior y negativamente tales novelas como "costumbrismo juvenil" (Navarro, 2008, p. 18).

En realidad, el fenómeno literario X genera una forma particular de "posrealismo" (Mañas, 2012) mimético del mundo real, en un contexto social que, entre muchos cambios sociales y tecnológicos, fue caracterizado por un sensible aumento de violencia social, y donde la noche y las discotecas acabaron siendo el territorio de los más jóvenes, fascinados por la droga, la música y por aquel simbólico "ruido" que definirá la producción narrativa de un autor como José Ángel Mañas, el cual centra su reflexión estética en la creación de novelas precisamente "ruidosas" y rellenas de elementos "heteroglósicos", en el sentido dado por el mismo autor a estos términos en su "Nota del autor" incluida en la novela *Sonko95*, para identificar todos aquellos elementos que iban "desde interferencias ortográficas hasta incorrecciones coloquiales y cualquier tipo de jerga o lenguaje obviado normalmente por la literatura"(Mañas, 1999, p. 283). Es en este sentido que el lenguaje literario X en general, y el de Mañas en particular, se acerca a la calle, al *argot* de los jóvenes, a la transcripción de la oralidad y propone una búsqueda individual de significación que se acerque a la cotidianidad con ironía

y también con violencia para ofrecer retratos realistas de los aspectos más desagradables y marginados por la sociedad oficial y burguesa, relatos donde se dé prioridad a las sensaciones, a las emociones instantáneas; "nobelas" *punk* —como las bautiza Mañas en la ya citada nota final a *Sonko95*— que quieren representar "a crisis moment in which the individual seeks to identify himself of herself through cultural markers in connection with a larger concept of society" (Everly, 2010, p. 21).

En autores como Mañas, la violencia se eleva a estilo, y sus personajes se convierten en antihéroes que viven en una condición sociopática caracterizada por un vacío identitario generacional. Una violencia utilizada "to criticize the apathy of young people, and to condemn the system that ignores its youth" (Everly, 2010, p. 22) y para evidenciar una ambigua posición social de marco anárquico, que conduce al autor a la representación perpetua de un aparente estadio pasivo de vacío moral. Un vacío moral que Mañas, en particular, expresa mediante personajes que, fascinados por la ilegalidad, viven en una posición marginal pero básicamente autoimpuesta, paradójicamente privilegiada, dado que la mayoría de ellos, a partir del Carlos de *Historias del Kronen* pertenecen a la clase más acomodada del Madrid representado. Personajes que se hunden en un mundo oscuro, en noches drogadas metonímicas de enteras vidas confinadas en un presente cíclico (Lobina, 2019a) que no conoce futuro, y que ven en el jugueteo con la muerte y los límites, en la búsqueda de sensaciones la única certeza vital.

En cambio, en algunas ocasiones, en su "Proyecto *Kronen*" Mañas decide descostarse de esta posición y elige protagonistas verdaderamente y "románticamente" marginales como, por ejemplo, el David de *Mensaka* o el Kiko de *La Pella* —personajes que aparecen también en *Ciudad Rayada*. Una elección que, de cualquier manera, parece justificar la actitud criminal del marginado víctima de la hipocresía y de la corrupción del poder oficial y del ya descrito "juego de inclusión/exclusión" (Bauman, 2005, p. 171) individual y social perpetuo e intrínseco al mundo actual. Una elección que Mañas abandona para estructurar uno de sus personajes más complejos, relativamente al universo *Kronen*, que, si bien teóricamente pueda ser identificado otra vez como

perteneciente al universo burgués madrileño, se hunde en las grietas ilegales de la sociedad para intentar vivir una vida propia, activa, dentro del crimen, librándose de la etiqueta de "víctima" y apropiándose creativamente del margen, viviendo en el borde que la ley oficial quiere esconder y hacer invisible; estamos hablando de Káiser, el protagonista de la novela *Ciudad Rayada*.

3. CIUDAD RAYADA

Ciudad Rayada es la tercera entrega del *Proyecto Kronen*, una novela que, como ya se ha anticipado, por primera vez en el universo literario trazado por el autor, mediante su protagonista, se apropia activamente de la marginalidad criminal hasta hacerla confundir con la superficie exterior, oficial y legal del Madrid de los noventa del siglo XX. Una apropiación del borde múltiple, a partir de la construcción de la novela misma, del texto que Káiser —un chico ignorado por su familia[32], que trafica con drogas— protagoniza mediante su voz: un simulacro de diálogo con el lector que destierra la hipocresía dominante del poder oficial y que empieza, precisamente, ridiculizando la máscara literaria del autor, de Mañas[33] que en las primeras líneas del texto aparece "puesto

[32] Káiser habita una villa junto a Marilyn, una *au pair* francesa. Su padre no se preocupa de él y no vive en Madrid, sino en Galicia, viajando con frecuencia a Sudamérica. Es una figura oscura que parece tener un rol importante en el mercado de las drogas y de la corrupción y además "colega" del Barbas, policía corrupto y arquetipo del mal ocultado y justificado por la ley: la personificación de un sistema que ha englobado la droga en su estructura, en todas las diferentes clases sociales, como algunas veces subraya el mismo Káiser: "tenía que ver a un tío que trabajaba en los juzgados, un oficial o algo así. Hasta la gente más seria se pone, ya ves" (Mañas, 2017, p. 1413). Él quiere a su padre y, a pesar de todo, sufre su ausencia. En el texto, en algunas ocasiones recuerda anécdotas de su infancia junto con él; anécdotas que se conectan, como toda la novela, otra vez al mundo de la droga: "Me acordé de que el primer tiro de mi vida me lo había metido con él a los doce años, cuando todavía estaba en Madrid" (Mañas, 2017, p. 2286).

[33] A través de las palabras de Káiser, irónicamente, las novelas anteriores de Mañas llegan a ser meras edulcoraciones del Madrid real de los noventa del siglo XX: "It is as if Mañas were retorting to his critics: the 'reality' of the contemporary, Spanish, youth culture described in his novels does not even come close to what goes on out there in the real *ciudad rayada* that the readers themselves inhabit. The real novel is life itself" (Smith, 2005).

hasta las muelas"(Mañas, 2017, p. 48) y como un escritor mediocre, "que, para escribir como él, casi cualquiera" (Mañas, 2017, p. 42)[34].

En *Ciudad Rayada* la voz del poder (y su impostura legal) entonces acaba siendo sometida al lenguaje desgarrado y subjetivo[35] de Káiser, a sus juicios, a su evaluación continua. Káiser simbólicamente silencia el poder, la prensa, las instituciones y sus voces se incorporan a su pensamiento, además en la interpretación del mal, por ejemplo, en la descripción de uno de los criminales más representativos de la novela, Tijuana, que por Káiser es simplemente un fiestero psicopático, sin ideología moral o política. Káiser somete cada voz de la novela a su voluntad de vivir la vida ganando lo más posible mediante el tráfico de drogas:

> "—Káiser, hazme un favor. Explícame adónde quieres llegar, ¿qué coño es lo que quieres? —¿Yo? Lo mismo que tú. Hacer dinero. …Yo solo quiero vivir bien, con pelas, lo que quiere todo el mundo. Y si tuviera talento para otra cosa, la haría. Siempre que pudiera ganar lo mismo que gano ahora, como es lógico (Mañas, 2017, pp. 1655-61)".

[34] Todas las citas textuales relativas a la novela *Ciudad Rayada*, originariamente publicada en 1998 por la editorial *Espasa-Calpe*, han sido cogidas de la edición digital publicada en 2017 por Literaturas Com Libros.

[35] La novela se divide en cuatro largos capítulos "El palo", "Muvis con Gonzalo", "Menudo finde" y "El mundo gira y gira", títulos que precisamente reflejan el lenguaje del protagonista, una lengua que una vez más en el mundo *Kronen* se acerca a, como lo definió Umbral, un "lenguaje común callejero, juvenil y nocturno ... argot post/cheli" (Gullón, 1998, p. VI) y que conoce matices subjetivos, anárquicos, *punk* con letras, palabras que llegan a evocar imágenes, sensaciones exageradas y que se proponen como promotoras de una cultura propia, callejera y multimedia. Así que para expresar lo no convencional, hasta el marginal Mañas, por medio de la voz de Káiser, lleva a la superficie lo sensorial, lo gestual; una antilengua personal que encuentra su espacio en la novela de manera aún mayor con respecto a las novelas *Kronen* precedentes: "here the innovation lies in the writing style. The novel is written in a peculiar way: neologisms flow in a stream of verbal invention … inspired by rock lyrics and the slang of motorcyclists, youth, the alcohol and drug culture, gypsies, and the police. The sum of these complex elements is simple: the life of young people is a spiral of banality, a meaningless existence with crime always lurking beyond the edge. ... Hundreds of words are deliberately misspelled ... to differentiate it from the usual word and to shock the reader. The text reminds the audience of the quick cuts and cryptic messages of graffiti. ... *Ciudad Rayada* can also be described as almost a graphic novel, similar to comic book. Sometimes the page seems a conjunction of image and text, as in comics, and reader are forced to follow the text in an unconventional way. They must … view the text on a surface, as an image, an advertisement, or gratuitous scratches on a Wall" (Gullón y Carazo, 2005, p. 145).

Para él y su alma casi totalmente deshumanizada, la corrupción difusa no es algo realmente de eliminar, o combatir; es la "actitud" ideal para el territorio (físico y psicosocial) urbano donde tiene que vivir y "mover" sus tráficos. Un territorio donde poder malear según la propia voluntad el propio vacío moral.

Entonces, dentro de las reglas poco fiables de un estado corrupto, del cual el Madrid de Mañas —en calidad de colmena "rayada"[36]— es expresión eficaz y decadente, los individuos sin definición identitaria, sin posición social —como Káiser— pueden existir, y llegar a ser, aunque de forma ilegal, alguien, y, en su caso particular, no venir considerado simplemente un niño.

Káiser, desde su posición subterránea, marginal, se apropia de una cultura de la droga que paradójicamente aparece difusa al punto de acabar siendo vital, en el contexto urbano descrito, como si fuese la principal clave de lectura para una interpretación real del mundo noventero madrileño. A este respecto, ser un joven traficante hace que Káiser abandone la posición "hipócrita" de simple "observador participante" de la mayoría de los personajes *Kronen* —jóvenes que, guiados por su propio hedonismo desviado, encerrados en pequeños átomos no comunicantes, desarrollan sus propios caminos de vida revelándose pasivamente aplanados a seres bidimensionales sin emociones, perdidos en un presente perpetuo que desenmascara una identidad vacía, "rota", superficial— dado que él, olvidado por su familia, educado en la droga, en el vicio, necesita incorporarse en el crimen, para construirse una identidad propia.

Además, el continuo y "necesario", pero oculto y secreto *moral disengagement* (Bandura, 2002) de la sociedad oficial frente a su acciones ilegales, hace que la incorporación en el crimen de Káiser, su construcción identitaria lo acerque, paradójicamente, a la condición vital de un simbólico exiliado, con respecto al mundo legal, dado que él mismo —como el individuo que verdaderamente experimenta el exilio— se

[36] Término que Káiser define mediante estas palabras: "Ké significaba «rayado» … pues kuando te blokeas y no sueltas una idea, komo los binilos, ke se rayan y no saltan de surko. Y también kuando alguien está muy zumbao, por ejemplo" (Mañas, 2017, p. 2767).

impone a sí mismo una "distance when facing a foreign culture [en *Ciudad rayada*: la cultura oficial, el mundo de los adultos, los "fósiles"] in order to preserve the inner self. As a result, it reinforces a desire to refuse to integrate, perpetuating a life on the edge" (Bou, 2013, p. 212). Una condición liminal que:

> "Is characterized by being *betwixt and between*, which allows for the suspension of normal rules and the ability to live above them, i.e., be between one and the other, and nowhere definitively. Exiles maintain an ambivalence regarding identity, withholding their membership into a new community, and tending to live in liminality (Bou, 2013, pp. 212-13)".

En este sentido, en la novela, su narración de lo que ocurrió el año precedente en el Madrid "rayado" nos describe precisamente tal inmersión en el mundo criminal en calidad de "exiliado" (rechazado u olvidado) por las instituciones sociales mientras se aproxima a diferentes tipologías de marginalidades reales y simbólicas. Por ejemplo, la marginalidad de Tula, su novia drogadicta, que representa uno de los dos vínculos humanos afectivos de Káiser (el otro, como anticipado, es el padre ausente) a la cual Káiser se acerca con una marcada actitud machista, posesiva y a veces violenta. Una marginalidad que podemos definir patológica, que se colora de tendencias suicidas y que, en cambio, tiene una voz única, no comprensible para los demás, una dimensión poética, que le impide poderse relacionar socialmente sin drogarse.

> "—Káiser. —Sí, Tula. —El mundo es una pasti que Dios se ha comido en un Búrguer King. —¿Qué? Volví la cabeza. Tula me miraba con ojos muy grandes. Lo había dicho muy lentamente, como solía decir estas cosas. —Nada. Es una poesía. Se me acaba de ocurrir. —Ah, vale. Tula era una piba extraña. La mitad de las veces tenía la pelota en otro mundo. Y luego, de repente, te decía cosas raras, y si tenía un papel a mano las escribía. Solían ser frases como esa. O como: «Los rayos del sol de invierno son la zarpa de los viejos», que fue una muy buena que le salió. O: «La Emetreinta es el silbido de Dios», que me moló a mí, aunque siempre me flipaba que le diera tanto por Dios y Dios (Mañas, 2017, pp. 1697-703)".

Káiser, además, inevitablemente, mediante sus movimientos circulares en moto por toda Madrid, se aproxima a las pandillas criminales, a los

drogadictos (los "yonkis", como los llama Káiser), a los "volcadores" de las discotecas, etc., pero siente que no tiene vínculos, ninguna membresía. Él crea su negocio, lo defiende, lo estructura como un trabajo real que sigue una personal y agresiva deontología profesional:

> "Como ya me estaba cansando, le di con la mano abierta. ¡He dicho que te largues! ¿Es que no entiendes? El Josemi se quedó clavado. ... Esa era la primera cosa que hacía cuando no me pagaban, sabes, montar el numerito en el curro o delante de la familia. El siguiente paso era el coche, y ya luego la pipa. Aunque por el momento todavía no había tenido que llegar a ese extremo. Así son ciertos negocios (Mañas, 2017, pp. 1146-52)".

Káiser, entonces, sin categoría tribal alguna, se gana el respeto y el miedo de sus "amigos" clientes y construye barreras y fronteras mentales que gestiona con provecho hasta que, en un momento dado pierde el control. Esto ocurre cuando mata al hijo de una familia importante, un tal Gonzalo (un joven con una actitud a su vez criminal y psicopática) que amenaza el monopolio de sus ventas ilícitas, para aclarar algunas deudas de droga con otro representante del crimen, el Nacle. Un homicidio que él interpreta como un acto necesario, sin dimensiones humanas, que no le causa ningún real conflicto moral:

> "Me sentía raro. Pero en mi negocio, sabes, uno tiene que hacerse respetar o está jodido, y creo que cualquiera en mi situación hubiera hecho lo mismo. Gonzalito me había tocado demasiado las pelotas, y encima delante de Andrés. ¿Qué iba a hacer, teniéndole ahí delante? ¿Ponernos unas tusitas y quedar tan amigos? Decirle: bueno, Gonzalo, sigue dándome por el culo, anda. El mundo entero se hubiera descojonado de mí. Al día siguiente no me paga ni el más tonto. Ahora, se lo pensaría dos veces antes de continuar jodiéndome (Mañas, 2017, pp. 1379-85)".

Káiser, una vez que ha matado a su potencial rival, se ve incordiado con rabia por el Barbas, el policía corrupto por el cual hace de informador y "mueve" drogas, y luego catapultado en el caos, en el consumo desenfrenado de drogas que antes evitaba o llevaba a cabo con parsimonia para gestionar racionalmente sus tráficos y para no parecerse a los drogadictos que íntimamente despreciaba. Un caos que lo empuja, mientras busca una vía para huir a Galicia y reunirse con su padre, en espacios siempre más periféricos —por ejemplo, las chabolas paradójicamente

ricas gracias a la ventas de droga, o Móstoles donde, en un concierto, encuentra a gente que percibe diferente a él culturalmente— antes de que finalmente Madrid lo atrape otra vez en su espacio envolvente, en su atmósfera contaminada y drogada: "me sentía como una rata cuando vuelve a su jaula y tuve la impresión de que la puta ciudad tenía un imán que me atraía y no me dejaría abrirme aunque lo intentara" (Mañas, 2017, pp. 2409-15).

La versión literaria del Madrid envolvente, su máscara drogada, caótica, sin límites morales[37] desde el punto de vista exiliado y "rayado" del protagonista carece de preocupaciones históricas o artísticas:

> "El centro estaba lleno de edificios monumentales kon estatuas ke no pintan nada encima de los tejados: kaballos kon alas, gordas kon kasco y lanza, kabezas de kokodrilos; kosas ke parecen de tripi y demuestran lo rayados ke estaban los madrileños de antes. … Yo, si fuera el alcalde, lo ke haría kon todo el centro, lo mandaría a tomar por kulo y me traería a los japoneses para ke konstruyeran torres bien modernas (Mañas, 2017, pp. 2762-74)".

En medio de este desdén "ideológico", de todas formas él "customiza" su espacio personal, un espacio que vive básicamente de noche: bares, clubs, discotecas; un mundo que, además de droga, como en todo el Proyecto *Kronen*, se nutre de música, que en el caso de Káiser, que sueña con ser *disc jockey*, puede ser exclusivamente electrónica, porque "Antes de la músika elektrónica no hay nada ke balga la pena, kréame" (Mañas, 2017, p. 2181) y donde, además, la autopista M-30, la misma "Emetreinta", ya conocida por el lector a partir de *Historias del Kronen,* juega un rol activo. M-30 que, en calidad de reino del "ruido" *Kronen*, "ruido que tengo todo el día metido en la cabeza" (Mañas, 2017, p. 1883), en algunas ocasiones evoluciona a espacio de la creación

[37] Un Madrid que es descrito —por Káiser y por sus ya citados recorridos en moto que determinan el espacio narrativo y sus relativas atmósferas (Tudoras, 2004)— mediante la usual, en Mañas, mención repetida de las calles, de los lugares que acaban siendo no-lugares (Augé, 1993), hasta la lectura subjetiva de estos por medio de sus percepciones filtradas por las drogas o, como veremos, a través del mundo de la ficción, especialmente del cine, que Káiser comparte con el lector en el mundo real: "llegábamos a MAdrid ciudad ... y también se veían las torres KIO, empinadas como dos cipotes, lo que me hizo recordar que allí nacía el Anticristo en *El Día de la Bestia*, una peli que me había molado mogollón" (Mañas, 2017, p. 2411).

artística cuando, por ejemplo, Káiser compone sus cintas: "el ruido que había grabado de la Emetreinta, … funcionaba de puta madre como atmósfera electrónica (Mañas, 2017, pp. 1756-61). Este lugar creativo se puede unir simbólicamente a un espacio cerrado y subterráneo, el garaje de la casa de Káiser, que él percibe como su refugio. En este refugio, él, de hecho, mientras al exterior demuestra una actitud extremadamente calculadora, hasta profesional y lejana de su joven edad, expresa sus emociones, saliendo simbólica y mentalmente de tal actitud racional, gracias justamente a su pasión: pinchar discos, crear y escuchar música electrónica:

> "Bajé al garaje y pasé el resto de la mañana fumando sin parar y escuchando música a tope, que era lo que solía hacer cuando tenía una movida. La música tiene ese efecto sobre mí. Me saca del mundo, y cuando vuelvo lo veo todo de otra forma (Mañas, 2017, pp. 1396-402)".

La música electrónica para Káiser se convierte en el único factor que lo puede llevar a crear algo positivo, único, que lo pueda transportar a otra dimensión, y que percibe como una droga que no mata: "Los sonidos elektrónikos probokan sensaciones diferentes de otras músikas. Kada músika es komo una droga, y ya sabes, unas te ban bien y otras no tanto: por ejemplo, yo era alérgiko al rock" (Mañas, 2017, p. 2570).

La música y Roni, el *disc jockey*[38] estadounidense del club *Lunatik*, representan una suerte de huida del espacio "real" del Madrid "rayado", para intentar alcanzar una visión, aunque conscientemente transitoria, más satisfactoria de la vida. Roni le enseña cómo crear un estilo, cómo sentir la música, cómo crear arte a través de sonidos convertidos en emociones momentáneas y que, sin embargo, en el mundo de Káiser se ven destinadas a desaparecer cada vez que la canción acabe. Káiser, aquí, en este espacio "electrónico", contrapunto al crimen, ve la única guía posible para entender completamente su margen ilegal como algo cómodo, respetable. Un camino que lo acerca a la ficción, y a interpretar Madrid desde otros puntos de vista físicos, por ejemplo, desde arriba,

[38] Navarro (2008), en su análisis sobre el rol de la música en la novela X hispánica, describe el *disc jockey* como un "sacerdote" que gracias a su arte es capaz de unir grupos de gente diferente, igualados socialmente por la música que él pincha: "la música … iguala a los hombres como si se tratase de una religión o ideal común" (Navarro, 2008, p. 177).

como si fuese un simbólico Dios desfasado, cambiando punto de lectura, junto a Tula, con la ciudad que de simbólico libro[39] escrito y leído por él a toda velocidad "en moto", pasa a ser un metafórico televisor, un televisor estropeado, medio abierto y habitado por locos:

> "Así que nos fuimos a ver la puesta de sol a Las Tetas del Cerro Pío, que son dos montículos por ahí por Vallecas desde donde se puede ver todo Madrid. Nos quedamos fumando pitillos y mirando la ciudad envuelta en su champiñón de polución. Cuando estaba muy rayado, ir allí me tranquilizaba, sabes. Era como si aquello fuera una gran colmena de locos, y nosotros … estuviésemos por encima, controlando el mundo mientras el cielo prendía fuego detrás de las torres de Azca, untándolo todo con una capa de mermelada de albaricoque. Las nubes se volvían moradas, y los últimos rayos de sol parecían láseres de discoteca. Viendo el planetario de Atocha, y la Emetreinta, ya iluminada, y el Pirulí, y las torres inclinadas de plaza Castilla, me acordé de una vez que jodí la tele y la abrí con un destornillador para ver las placas de circuitos de dentro. Molaba (Mañas, 2017, pp. 3050-55)".

Un acercamiento a la ficción que transporta a Káiser, ayudado por los efectos excitantes de las drogas más fuertes, hacia la diversión efímera que en el texto se materializa definitivamente en el parque de atracciones. En el capítulo "El mundo gira y gira", durante un día de pausa con su "trabajo", el parque de atracciones acoge a Káiser y Tula en un simulacro espacial relleno de referencias cogidas de reales películas del cine de terror internacional que fascinan a los dos y que paradójicamente reflejan la misma atmósfera de la ciudad real: "me puse takikárdico … de fondo se eskuchaban las musikillas de *El exorcista* y de *Psikosis*. Me akuerdo ke kuando pasamos por un cementerio kon mogollón de ataúdes y empezó a ladrar un perro con mucha mala hostia" (Mañas, 2017, p. 3419). Un contexto "posrealista" simulacro del Madrid que se ha convertido en tóxico, "rayado" en la novela, y que nos parece ser el espacio privilegiado y definitivo para Káiser, para fortificar su

[39] El concepto de "ciudad-libro" según la visión "que evocó Roland Barthes inspirándose en Balzac" hace referencia al "doble movimiento" que "el habitante/usuario de la ciudad efectúa", o sea, aquel movimiento de "exploración y de enunciación, ya que la conoce y la dice al caminar. Y el escritor colabora en esta operación de manera significativa, al crear una ciudad alternativa, hecha de palabras y trayectos, de elecciones y fragmentos. Escribe textos que son libros y al mismo tiempo edificios. Modificaciones de la imagen mental del espacio urbano" (Bou, 2008, pp. 36-37).

percepción de no tener un futuro o un posible lugar respetable en el mundo legal, alejándolo idealmente, para siempre, de la edad adulta símbolo del poder excluyente. En el horror mediado por la ficción, como ya con la música electrónica, él puede momentáneamente olvidar la realidad, la vida cotidiana, el crimen y la corrupción, el vivir en la oscuridad real; en este espacio él puede entonces desarrollar íntimamente una personal y subjetiva "ideología de la no-ideología" (Becerra, 2013) que:

> "Se caracteriza por la subjetividad, en la que el yo, desvinculado de cualquier conciencia de clase o historia, es el protagonista. … el sujeto solo busca realizarse a sí mismo, de manera plena, autónoma y aislada, donde el otro no es más que un adversario y todos los conflictos han sido subjetivados, descartando todo lo que queda afuera, más allá del yo (Granell, 2014, p. 297)".

En este espacio creativo y ficticio Káiser puede olvidarse de crecer y no tendrá que abandonar los años noventa, su edad, su margen confortable:

> "Y prefiero kedarme en akel día en el Parke de Atrakciones, y solo sé ke no kumplo los dieciocho hasta diciembre del 96 y ke estamos todabía en los nobenta, ke espero ke no akaben nunka, porke en el 2000 tendré beintidós takos y eso será una mierda; o sea ke me kedo kon mis Gloriosos Nobenta, montado en un globo ke es un nobenta y nuebe por ciento kojonudo, la risa de Tula resonando komo kampanillas en mis oídos, y yo todo pelota, eskupiendo al suelo y resoplando: Uff, ké globazooo (Mañas, 2017, p. 3474)".

4. CONCLUSIONES

La novela *Ciudad Rayada* materializa una voz literaria que llega al lector como representación ficticia y neutralizada del mal, y además como entidad viva, lejos de intentos didácticos pero necesaria para intentar describir, de forma más completa, el mundo posmoderno. En este sentido, la superficie "desgarrada" de *Ciudad Rayada* funciona como ejemplo concreto de "space of contradictions and interconnections … that allow for new beginning and innovations" (Henseler, 2011, p. 56). Su lengua, sus "ruidos" que destrozan la sintaxis de la lengua castellana, se proponen como una nueva posibilidad de interpretación de la moral

deshumanizada de los que eligen conscientemente, como Káiser, un rol en el crimen desafiando la hipocresía del poder (a su vez corrupto), alejándose de sus instituciones, huyendo en la noche, en la droga, y cuando posible, en la ficción y en la música, en sus sensaciones electrónicas productoras de una cultura propia, subjetiva, que logra ser la única esperanza —aunque efímera y transitoria— de salida para ver el margen como realmente confortable. Un lenguaje artístico y creativo que, sin embargo, siempre vuelve a ser sometido por la realidad, por el crimen, el consumo y la venta de las drogas.

La novela, insertándose en el Proyecto *Kronen* sigue la misma crisis existencial representada por Mañas a partir de *Historias del Kronen*, donde el autor ya intentaba

> "Romper esos posibles paraísos de la burguesía, los reinos ideales en que se supone que habitan, pero que luego no es así. La novela no ofrece ningún refugio. La beatería burguesa, edificada sobre ejemplos no seguidos por los predicadores, salta hecha añicos (Gullón, 1998, p. XI)".

Ciudad Rayada además sigue el mismo "acercarse kronen a la realidad, es decir, sin reservas" (Gullón, 1998: XIV), que se transforma en una crónica radical del margen, simbólico o real, de los excluidos —en este caso los jóvenes— una generación de "yos" atomizados que no encuentra un verdadero lugar en el mundo convencional y "adulto".

Una narración que nos conecta críticamente con la realidad de los años noventa del siglo XX, su agresividad, y que mediante personajes como Káiser, voluntariamente marginales, intenta encontrar un lenguaje que pueda ir más allá de los horizontes de la ficción y analizar aquel *moral disengagement* (Bandura, 2002) que todavía persiste en el siglo XXI. *Moral disengagement* que permite al individuo y a la sociedad justificarse moralmente y considerar necesario, demonizándolo, al excluido, creerlo necesario para fortalecer su posición de tranquilidad, de bienestar, creando hipócritas basureros humanos (Bauman, 2005) donde sin una toma de consciencia, nunca será posible intentar buscar, como hizo Mañas, "en la basura la joyas de mañana" (Mañas, 2011, p. 1787), e interpretar sus voces, sus "ruidos", para no permanecer, como Káiser, encerrados "all together in our isolation" (Everly, 2011, p. 112).

8. REFERENCIAS

Arendt, H. (1974). *Los orígenes del totalitarismo*. Taurus.

Augé, M. (1993). *Los no lugares*, *espacios del anonimato*. *Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa Editorial.

Bandura, A. (2002). Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Moral Education, 31*(2), 101-119. stanford.io/3cluyZh

Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Paidós.

Bauman, Z. (2008). *El arte de la vida*. Paidós.

Becerra Mayor, D. (2013). *La novela de la no-ideología*.Tierradenadie Ediciones.

Bou, E. (2013). *Invention of Space. City, Travel and Literature*. Vervuert.

Bou, E. (2008). Construcción literaria: el caso de Eduardo Mendoza. *Cyberletras*, *20*, 35-61. bit.ly/3yP4Y8w

Cajade Frías, S. (2010). Los márgenes de la modernidad: una cultura de "residuos humanos". Reseña de 'Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias' de Bauman, Zygmunt. *Revista de Antropología Social*, *19*, 355-362. bit.ly/3yQogdt

Fuguet, A. y Gomez, S. (Eds.) (1996). *McOndo*. Grijalbo Mondadori.

Granell, E. M. (2014). La novela de la no ideología. (David Becerra). Reseñas. *Kamchatka. Revista de análisis cultural, 3*, 293-98. bit.ly/3i4ciHk

Gullón, G. (1998). Introducción. En J. Á Mañas. *Historias del Kronen* (pp. V-XXXIII). Destino.

Gullón, G. y Martínez-Carazo, C. (2005). José Ángel Mañas. En M. Altisent y C. Martínez-Carazo (Eds.), *Dictionary of Literary Bibliography V. 20th Century, Spanish Novelists* (pp.142-147). Gale Research Inc.

Henseler, C. (2011). *Spanish Fiction in the digital age, Generation X Remixed*. Palgrave MacMillan.

Lipovetsky, G- (2002). *La era del vacío*. *Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama.

Lobina, Matteo (2019a). *Más allá del realismo sucio. Ruido, Nocilla, historia y puntos ciegos en la novela española contemporánea. Desde Mañas hasta Cercas, pasando por Fernández Mallo*. [Tesis doctoral, Universidad de Girona]. TDX. bit.ly/3wHfRqT

Lobina, M. (2019b). Tra *ruido punk* e «normalità». L'insubordinazione *Kronen* di José Ángel Mañas. *Cuadernos del Hipogrifo. Revista de Literatura Hispanoamericana y Comparada Comparada*, *12*, 25-39. bit.ly/3qDYfJr

Mancha, L. (2006). *Generación Kronen: una aproximación antropológica al mundo literario en España*. Universidad de Alcalá de Henares.

Mañas, J. Á. (1994). *Historias del Kronen*. Destino.

Mañas, J. Á. (1995). *Mensaka*. Destino.

Mañas, J. Á. (1998). *Ciudad rayada*. Espasa-Calpe.

Mañas, J. Á. (1999). *Sonko95: autorretrato con negro de fondo*. Destino.

Mañas, J. Á. (2008). *La pella*. Lengua de Trapo.

Mañas, J. Á. (2011). *El legado de los Ramones*. Literaturas Com Libros.

Mañas, J. Á. (2012). *La Literatura explicada a los asnos. Manual urgente para jóvenes y no tan jóvenes.* Ariel Editorial Planeta.

Mañas, J. Á. (2017). *Ciudad rayada*. Literatura Com Libros.

Mañas, J. Á. (2019). *La última juerga*. Algaida Editores.

Navarro Martínez, E. (2008). *La novela de la Generación X*. Universidad de Granada.

Ossa Henao, Y. J. (2018). Los nuevos espacios sociales para la construcción de la identidad líquida. Un acercamiento al pensamiento de Zygmunt Bauman. *Revista Filosofía UIS*, *17*(2), 209-225. bit.ly/34yjKlS

Santana, C- (2007). What We Talk About When We Talk About Dirty Realism in Spain. En C. Henseler y R. Pope (Eds.), *Generation X Rocks: Contemporary Peninsular Fiction, Film, and Rock Culture* (pp. 33-58). Vanderbilt University Press.

Smith, C. E. (2005). Social Criticism or Banal Imitation? A Critique of the Neo-Realist. Novel Apropos the Works of José Angel Mañas. *Ciberletras, 12.* bit.ly/3fxfwRZ

Tudoras, L. E. (2004). *La configuración de la imagen de la gran ciudad en la litaratura postmoderna*. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense] E-Prints Complutense. bit.ly/3oZVT8n

Umbral, F. (1983). *Diccionario Cheli*. Grijalbo.

Wacquant, L. (2007). *Los condenados de la ciudad. Gueto periferias y estado*. Siglo XXI Editores.

LA ESCRITORA JHUMPA LAHIRI. ENTRE EXCLUSIÓN E INCLUSIÓN: LA ELECCIÓN DE LA LENGUA ITALIANA

FRANCESCA PLACIDI
GIR Traducción, Ideología, Cultura (TRADIC), Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Para la presente investigación, resultan absolutamente fascinantes los ecos literarios que produce la complejidad lingüística del mundo contemporáneo, sobre todo en esos espacios de frontera, geográficos y metafóricos, que ocupan ciertos escritores que han sido denominados con etiquetas, entre otras, como la de "translingües" (Kellman, 2000) porque viven entre culturas y lenguas distintas. Dichos escritores se inscriben en paisajes sociales dominados por tres fenómenos característicos: la globalización, la hibridación y la asimetría. En este escenario tan complejo, el lenguaje desempeña un papel fundamental a la hora de diseñar y modelar nuevas y distintas identidades, lo que produce inevitables y, a veces, inesperadas consecuencias en el plano cultural y sociológico.

Este tipo de globalización híbrida y asimétrica (Beck, 1997/2000) se refleja también en el panorama literario, donde hoy en día es posible identificar una nueva fase que viene de la mano de la escritura de autores que emplean lenguas desterritorializadas en nuevos espacios fronterizos que son, al mismo tiempo, postmonolingües (Yildiz, 2012), translingües (Kellman, 2003; Wilson, 2011) y transculturales (Lee y Canagarajah, 2019).

El fenómeno es tan interesante como complejo, como demuestra la gran variedad de adjetivos que se han aplicado a los escritores protagonistas de este nuevo panorama literario: exiliados, diaspóricos, híbridos,

étnicos, transnacionales, desterritorializados, extraterritoriales. En cualquier caso, todos ellos comparten el denominador común de reflejar su realidad como migrantes en un uso translingüe de la lengua y en un deseo de superar el monolingüismo.

En los espacios actuales de la globalización, la lengua representa, por lo tanto, un recurso que fomenta la colaboración entre las personas y cataliza el cambio en contextos, experiencias y tradiciones cosmopolitas. Las consecuencias literarias del multilingüismo que caracteriza estos espacios pueden apreciarse en las obras de estos autores que deciden escribir en una lengua distinta a la suya. Entre ellos, un lugar relevante lo ocupan las mujeres, que se encuentran entre diferentes lenguas y culturas y, a través de la escritura, reflejan sus incertidumbres lingüísticas e identitarias. De hecho, las mujeres tienden a sentir una mayor necesidad que los hombres de pertenecer a una nueva cultura, por lo que sus historias son necesarias para entender mejor cualquier debate sobre la globalización (Bruera, 2017, p. 8).

Aquí nos centraremos en una escritora en particular que podríamos situar entre esos "accidental immigrants" (Kelley, 2013), que no emigran a nuevos países para escapar de la pobreza o de las presiones políticas en su país de origen, sino que deciden intencionadamente trasladarse a otros contextos geográficos, donde, aunque luchen con sus propias elecciones, tienen el beneficio de actuar con libertad sobre sus vidas. Veremos las repercusiones de esta libertad de movimiento en la identidad, la lengua y la escritura de Jhumpa Lahiri, una escritora nacida en Bengala y ya consolidada en el mercado editorial en lengua inglesa. Ella ha decidido voluntariamente experimentar con la escritura translingüística en italiano, sumergiéndose, a partir del año 2015 con su novela *In altre parole*, en la lengua italiana, con la que, además del inglés y del bengalí, expresa su creatividad en este tercer espacio.

La elección que hace esta autora de escribir en otro idioma como forma de liberación se inscribe en una larga tradición de escritoras y escritores procedentes de otros países que optan por expresarse en italiano. Sin embargo, el caso de esta poliédrica escritora tiene unas peculiaridades que marcan una nueva frontera en la literatura de la migración o postcolonial, que en los últimos años ha conocido interesantes cambios y

presenciado el surgimiento de una gran variedad de temáticas, motivaciones y variantes en el uso de la lengua.

Además, Lahiri acaba de traducir al inglés su último libro redactado en italiano, *Dove mi trovo* (2018). Sin duda esta autotraducción, junto con su última producción literaria, *Il quaderno di Nerina*, que recopila poemas en italiano, abrirá nuevas investigaciones y reflexiones interdisciplinares. Como se verá en este artículo, su escritura combina la reflexión sobre la interrelación entre traducción, migración e identidad.

2. ESCRIBIR EN LOS ESPACIOS FRONTERIZOS

Para poder hablar de escritoras y escritores que escriben en las fronteras, primero hace falta definir qué significado tienen estos espacios. En un ensayo titulado *What Is a Border?,* Étienne Balibar reflexiona sobre la heterogeneidad y la polisemia de las fronteras en el sentido de que no tienen exactamente las mismas funciones y significado para todos: son experimentadas de diferentes maneras por individuos que proceden de diferentes partes del mundo y que no tienen necesariamente el mismo estatus social. Sin embargo, su multiplicidad, su carácter hipotético y ficticio, "do not make them any less real" (Balibar, 2002, p. 76).

Como afirma Vidal (2021b), la centralidad de los espacios fronterizos para el pensamiento cosmopolita se entiende plenamente cuando las vemos como "zones of connectivity which not only divide but also connect individuals transnationally" (Vidal, 2021b, p. 471). Estas conexiones se extienden tanto al otro lado de la frontera como a veces mucho más allá, creando "cosmopolitan opportunities through the possibility of cultural encounters and negotiations of difference" (Rumford 2014, p. 3).

Sin embargo, la paradoja de la globalización es que, por un lado, crea la promesa ilusoria de espacios interconectados y abiertos, y, por otro, supone el levantamiento de fronteras cada vez mayores que marcan la diferencia entre nosotros y el otro. A esta sigue otra paradoja, ya que en estos espacios fronterizos se generan pérdida y dolor, pero, al mismo tiempo, enriquecimiento y descubrimientos. De hecho, en estos lugares,

tanto literal como metafóricamente, naufragan muchas certezas del pasado, pero también se construyen esperanzas para el futuro.

Estos ricos y fascinantes espacios se han analizado y estudiado desde diversas perspectivas. Aquí nos interesa el de la literatura, que, según un enfoque comparativo, se ocupa también de estudiar a aquellos escritores que escriben en "border-crossing scenarios" (Apter 2013, p. 13), debido o gracias a un constante movimiento entre espacios híbridos y líquidos, fruto de la globalización.

Los flujos migratorios han tenido consecuencias no solo políticas, económicas, sociales y culturales, sino también lingüísticas y literarias. En estos nuevos escenarios lingüístico-literarios que devuelven imágenes de identidades transculturales, se hace cada vez más necesario prestar una especial atención al papel de la traducción, ya que las identidades culturales se construyen en las narrativas cosmopolitas a través del lenguaje y la traducción. En este sentido, "the question of translation is central to the negotiation of identity and power in a fractured world" (Cronin, 2006, p. 5).

Por supuesto, no todos los migrantes son escritores, pero la movilidad es sin duda un factor importante en el florecimiento de la literatura translingüe (Kellman, 2020, p. VII) y transcultural (Dagnino, 2013). Los escritores que se mueven, viven y escriben en estos espacios dialécticos y polifónicos se encuentran en continua autotraducción, tanto en la vida como en la literatura, porque ocupan un lugar híbrido, entre culturas y lenguas. Esta experiencia de desarraigo cultural, consecuencia del desarraigo espacial, ha sido experimentada por muchos escritores en todas las partes del mundo.

Kellman define a estos autores que escriben en los márgenes como "translingual authors […] who write in more than one language or at least in a language other than their primary one". Además, defiende que estos escritores "are among the most fascinating of literary figures because their position between languages enabled them to challenge the limits of their own literary medium" (Kellman, 2000, pp. 9-10).

En los últimos años ha ido creciendo el interés sobre el fenómeno de la literatura translingüe. En su último libro, *Traducción y literatura*

translingüe. Voces latinas en Estados Unidos (2021), Vidal Claramonte, a través de una amplia y detallada reflexión sobre el argumento, la define como un fenómeno transdisciplinar conectado con la etnicidad, la antropología, la filosofía, la geopolítica, la traducción y otras disciplinas, tal y como revela la abundante bibliografía al respecto.

En este sentido, la literatura de nuestra era globalizada refleja un contexto caracterizado por la multiplicidad de lenguas y por la interconexión móvil entre traducción y migración, como subraya Polezzi (2001): "both translation and migration involve forms of mobility". Por tanto, podemos afirmar que el nexo entre la traducción y la migración es precisamente el flujo constante, la heterogeneidad de la lengua y la identidad, un escenario intrínseco a la globalización. En su reciente libro, Nergaard (2020) reconoce en la frontera (como filtro de la exclusión y la hostilidad y, al mismo tiempo, como posibilidad para la inclusión y la hospitalidad) el vínculo fundamental entre la traducción y la migración. Ambas tienen lugar en los márgenes, en aquellos espacios donde son más intensos los encuentros, pero también los conflictos, entre las diferencias. Así, la zona fronteriza representa claramente "the condition of living in translation" (Nergaard, 2020, p. 15).

Nergaard dedica el último capítulo de su libro a la autotraducción en contextos distintos al de origen y, en particular, se centra en el caso literario de Jhumpa Lahiri, que le ofrece el pretexto para argumentar que "language has to do with identity" (Nergaard, 2020, p. 171). Existe, en efecto, una interconexión entre el lenguaje y la identidad. Descubramos, pues, quién es esta escritora y cómo encaja en el marco que hemos descrito hasta ahora y en el que vamos a detenernos en el siguiente apartado.

2. ESCRIBIR EN ITALIANO A PARTIR DE OTRAS LENGUAS

Como se ha adelantado, lo que hemos llamado literatura translingüe, siguiendo a Kellman, recibe de la crítica otras distintas etiquetas, sobre todo la de "postcolonial". Este adjetivo se refiere en particular al contexto de la literatura en lengua inglesa procedente de África, Asia, las Américas, Oceanía, así como la literatura producida por las

comunidades diaspóricas que se han instalado en el norte global. En el ámbito académico, lo postcolonial se ha analizado como la herencia colonial e imperialista de Occidente, como las consecuencias de la explotación y del control de las poblaciones colonizadas. Este ámbito de estudio no se limita solo a la literatura, sino también a fenómenos más amplios que se han abarcado desde distintas disciplinas.

En general, aunque hay distintas definiciones y enfoques en relación con el concepto de poscolonialismo, la noción de subalternidad es fundamental: un texto postcolonial, literario o no, intenta contrastar la narración dominante y la visión hegemónica de la realidad construida desde un punto de vista puramente occidental. En el mundo anglosajón, los textos poscoloniales nacen de personas que llegan de las colonias y también de las diversas diásporas de grupos minoritarios.

En Italia, más que de literatura poscolonial, se habla sobre todo de literatura de la migración, un género que tiene comienzo a principios de los años noventa del siglo pasado, cuando se publican los textos autobiográficos *Io, venditore di elefanti* del senegalés Pap Khouma, *Immigrato* del tunecino Salah Methnani y *Chiamatemi Ali* del marroquí Mohamed Bouchane. Estos primeros escritores que escriben en lengua italiana tienen el deseo de contar sus historias en primera persona en respuesta a la representación que de ellos hacen los medios sociales y la política. Se trata de autobiografías colaborativas porque, a lado del narrador, está la figura de un coautor que ayuda a nivel lingüístico y actúa también como un mediator cultural que establece un contacto entre el autor y el mercado editorial. Así, nacen novelas también colaborativas donde la lengua del autor está transformada según el código del coautor, fundamentalmente mediante la eliminación de las hibridaciones lingüísticas y de cualquier rastro de la lengua materna del narrador.

A pesar de la variedad taxonómica para definir este tipo de literatura en el contexto italiano, que presenta ciertas características un tanto diferentes al resto[40], la literatura de la inmigración tiene que ver con una dimensión transnacional de la literatura, e incluye tanto a autores

[40] Véase Velázquez García (2015) para profundizar en este argumento.

inmigrados y asentados en Italia como a autores italianos emigrados al extranjero.

De la literatura de la inmigración, donde prevalecen los cuentos autobiográficos, se pasa a una fase denominada "postcolonial", término que en Italia aparece por primera vez en 2004 (Ponzanesi, 2004), con gran retraso respecto a los demás países.

La nueva ola de autoras de literatura postcolonial – la presencia de mujeres es masiva - incluye a escritoras como Igiaba Scego, Cristina Ali Farah y Gabriella Ghermandi. Estas artistas son postcoloniales porque uno o ambos de sus padres son de Etiopía, Eritrea o Somalia y, al mismo tiempo, son ciudadanas italianas por derecho propio. En su día a día, hacen malabares con diferentes culturas y lenguas maternas: italiano, amárico y somalí. Se trata de escritoras altamente cualificadas, graduadas en Italia y, en algunos casos, con un doctorado. Estas escritoras optan por relacionarse con sus complejos orígenes, sus identidades y su uso del lenguaje de forma postcolonial: destacan cuestiones como la doble pertenencia y la escritura como medio de resistencia, y optan por una poética de las relaciones, la multiplicidad, la ambivalencia y la subversión.

Entre las autoras que están publicando ahora en Italia, cabe destacar también a Espérance Hakuzwimana Ripanti, Marilena Umuhoza Delli o Nadeesha Uyangoda, escritoras socialmente comprometidas que comunican a través de los medios sociales. A pesar de su éxito y valor literario, estas autoras siguen perteneciendo a un repertorio fuera del canon literario.

Ahora bien, es interesante a este punto preguntarse dónde se coloca, en cambio, un Premio Pulitzer como Jhumpa Lahiri en el canon literario italiano, teniendo en cuenta el escenario particular de Italia y la ambigüedad taxonómica que aquí se ha muy resumido.

3. JHUMPA LAHIRI *EN OTRAS PALABRAS*

Un gran número de escritoras y escritores de diferentes nacionalidades y con historias vitales muy heterogéneas comparte en la actualidad el

denominador común de que su condición de emigrantes se refleja en un uso translingüe de la lengua. Después de su *The Translingual Imagination* (2000), Kellman vuelve a reflexionar sobre la literatura translingüe y sobre algunos escritores translingües en su *Nimble Tongues* (2020). Al final de su catálogo Kellman llama la atención sobre el caso de Lahiri que, según él, difiere de todos los demás casos de autores que ha analizado hasta ese punto. La propia Lahiri recuerda en su libro a algunos de esos autores precedentes que, por distintos motivos, decidieron trabajar en una lengua extranjera, como Beckett, Nabokov, Conrad, Kristof. Admite también que ni siquiera se siente un miembro legítimo de este grupo, lo que revela una soledad todavía mayor. Contextualizado en el panorama de la literatura translingüe, resulta relevante en este punto tratar de comprender en qué sentido el caso de esta escritora se presenta como subversivo.

Jhumpa Lahiri nace en 1967 en Londres de padres bengalíes. A la edad de dos años se muda a Estados Unidos con su familia. En 1994 viaja por primera vez a Italia mientras realiza sus estudios doctorales en Estudios Renacentistas en la Universidad de Boston. En 2000 gana el premio Pulitzer con su primer libro, *Interpreter of Maladies* (1999), una colección de cuentos con protagonistas que transitan entre India y Estados Unidos: emigrantes indios de primera y segunda generación cargados de las emociones que el exilio y la identidad híbrida traen consigo. En su segundo libro y primera novela, *The Namesake* (2003), cuenta de nuevo las dificultades que experimentan dos generaciones de emigrantes indios al ocupar espacios liminales en Estados Unidos. Posteriormente sigue publicando libros de éxito en lengua inglesa, en concreto *Unaccustomed Earth* (2008) y *The Lowland* (2010), hasta que, a pesar del éxito literario logrado tras prestigiosos premios literarios como el Pulitzer, el PEN/Hemingway Award y la National Humanities Medal, Lahiri decide en 2011 dejar de lado la lengua que le ha proporcionado su triunfo y seguridad editorial, para experimentar con la escritura en italiano a partir de una estancia en Roma con su familia.

La explicación de esta elección está contenida en las páginas de su primer libro en italiano, titulado *In altre parole*, y que es fruto de ese tránsito entre países, culturas y lenguas: «L'inglese significa un aspetto del

mio passato, ingombrante. Ne sono stanca» (Lahiri, 2015, p. 166)[41]. También Lahiri se identifica con la elección del portugués que hizo el escritor Antonio Tabucchi. De hecho, abre su libro con una cita de este autor italiano: «Avevo bisogno di una lingua differente: una lingua che fosse un luogo di affetto e di riflessione»[42]. Por lo tanto, como Tabucchi, Lahiri también necesita una lengua que sea diferente, que sea como un lugar de acogida y de reflexión.

Esta primera novela escrita en italiano se aleja de los libros anteriores, basados en la descripción de experiencias vitales divididas entre las culturas india y americana y en situaciones tan diferentes entre sí que generan en Lahiri sensaciones de exilio, división e incertidumbre. Ella comenta que a lo largo de su vida siempre ha tenido una percepción de la existencia como un flujo dinámico y dialógico, y que siempre ha escrito en los márgenes y ha vivido en los espacios fronterizos de los países y de las culturas. Se trata de una zona periférica en la cual no encuentra posible sentirse arraigada, si bien es la única donde se siente a gusto y tiene un sentido de pertenencia.

La escritora da forma y palabras a su experiencia como emigrante en Italia en este libro de género híbrido, a medio camino entre un diario y «una sorta di autobiografia linguistica, un autoritratto» (Lahiri, 2015, p. 212)[43]. En él, decide contar su historia y narrar su relación con las lenguas, en particular el italiano, que para ella representa la lengua de la elección y de la libertad, su lengua materna, el bengalí, y la lengua de su educación, el inglés.

Obviamente, Lahiri no es una inmigrante que se esfuerce por procurarse una voz en el país de acogida. Tampoco tiene que amoldarse a unas nuevas circunstancias vitales para aprovechar sus oportunidades. Como subrayan Sánchez Iglesias y Carreto Bautista (2018), en este tránsito

[41] Hacemos referencia de aquí en adelante a las traducciones al español del libro traducido por la traductora italiana Marilena De Chiara (Lahiri, 2019): «El inglés es un elemento pesado y molesto de mi pasado: estoy cansada de él».

[42] «Necesitaba una lengua diferente: una lengua que fuera un lugar de afecto y de reflexión». La cita que sirve como apertura para el libro de Lahiri proviene de la nota introductoria de la obra de Antonio Tabucchi *Requiem. Uma alucinação*.

[43] «una especie de autobiografía lingüística, un autorretrato».

hacia Italia, la lengua italiana, y más en concreto la escritura, adquiere una centralidad absoluta.

Lahiri describe su relación con el italiano como una verdadera historia de amor que comienza como un flechazo por Italia tras un viaje que hace a Florencia a los 25 años, durante sus estudios de doctorado, mientras elabora un trabajo titulado *Accursed palace: The Italian palazzo on the Jacobean stage (1603-1625)*. De vuelta a Estados Unidos, Lahiri empieza un apasionado estudio de la lengua italiana, proceso en el cual varios profesores alimentan esta fascinación. En 2012 decide trasladarse a Roma. Durante los dos años que pasa en la capital italiana, Lahiri se expresa exclusivamente en italiano y, para ayudarse en este reto, comienza a escribir una especie de diario, que toma la forma de una colección de reflexiones y dos relatos cortos. Estos textos, 24 en total, se van publicando semanalmente en la revista *Internazionale* (bajo la denominación «cartoline d'una amica», como se define en la presentación de la revista), tras ser sometidos a un cuidadoso proceso de revisión y corrección por parte de profesores y amigos. Después de tres años, en 2015, estos escritos personales se reúnen en forma de libro, que publica la editorial italiana Guanda. El producto final es un experimento lingüístico de autotraducción y metanarrativa sobre su experiencia lingüística que, por un lado, le genera sensaciones de pérdida y desorientación y, por otro, le otorga libertad e inclusión.

Es un tipo de escritura particular porque Lahiri no traduce al italiano un libro previamente escrito o pensado en inglés, sino que a través de la escritura está traduciendo directamente su identidad a una nueva lengua. Ella misma se compara con otros autores que han escrito en un idioma extranjero, como ya se ha dicho antes, pero, a diferencia de estos antecedentes literarios, Lahiri reflexiona sobre las repercusiones psicológicas de su identidad translingüística. Como sostiene Kellman (2020, p. 129), la gratuidad de sus elecciones lingüísticas la diferencia de la mayoría de otros memorialistas que reflexionan en clave lingüística. La elección del italiano para ella es completamente libre y ajena a las lógicas del mercado editorial, ya que las ventajas de escribir en inglés son increíblemente superiores a las que ofrece la escritura en italiano.

De tendencia opuesta a la de Lahiri parece ser Francesca Marciano[44], una escritora italiana que ha publicado todas sus novelas en inglés, mientras que un paralelo significativo al caso translingüístico de Lahiri lo encuentra Kellman (2020, p. 130) en las memorias lingüísticas de Ann Patty, *Living with a Dead Language*, cuyo subtítulo, *My Romance with Latin*, destaca que la relación de la autora con el latín es, como la de Lahiri con el italiano, romántica.

Mientras que la transición de la primera a la segunda lengua, del bengalí al inglés, fue un trauma para Lahiri, el estudio de una tercera lengua, el italiano, supone un remedio, una vía de escape para construir su propia libertad e identidad. Así, la escritura representa un momento de reflexión para iluminar su identidad, una herramienta que puede ser utilizada para organizar la variedad de sentimientos entre ella misma y el otro, la persona y el mundo. Al trazar este camino personal de autoconstrucción, Lahiri ha creado un triángulo lingüístico, en el que, si bien las dos lenguas con las que creció parecían adversas e incompatibles, el italiano es «fuga dal lungo scontro, nella mia vita, tra l'inglese e il bengalese. Un rifiuto sia della madre sia della matrigna. Un percorso indipendente» (Lahiri, 2015, pp. 152-153)[45].

Aunque gracias al italiano consigue alcanzar un espacio de libertad, esta tercera lengua continúa provocándole una sensación de separación porque sigue percibiendo que nunca podrá alcanzar su plena posesión: siempre habrá una distancia insuperable entre ella y esta lengua. Esta construcción es también, al mismo tiempo, un desdoblamiento del yo, que está dividido por la dificultad de la experiencia lingüística. El "split self" lingüístico de Lahiri también atestigua implícitamente la complejidad del funcionamiento de la mente y las hibridaciones de su identidad (Adami, 2017, p. 92).

[44] Es interesante observar que su último libro, *The Other Language* (2014), cuyo título es muy similar al de Lahiri en inglés (*In Other Words*), contiene una cita de Lahiri en su portada. Para una comparación más detallada entre estas dos escritoras, véase Wilson (2020).

[45] «una fuga del largo enfrentamiento entre el inglés y el bengalí, un rechazo tanto de la madre como de la madrastra, un camino independiente».

La escritura de Lahiri confirma que vivir con y entre más de una lengua y cultura también puede ser conflictivo y generar sentimientos de distanciamiento, traición, culpa y pérdida. Sin embargo, al elegir una tercera lengua, Lahiri demuestra también la imposibilidad de anteponer una lengua y excluir otra: su condición es inevitablemente la de estar suspendida entre las lenguas, sintiendo y absorbiendo toda su distancia y la imposibilidad de crear armonía entre ellas. El triángulo resultante se caracteriza, por tanto, por la ambivalencia entre la traducibilidad y la intraducibilidad de su propia vida.

La narrativa de Lahiri se basa enteramente en su exilio lingüístico, que en el caso del italiano es voluntario y representa una herramienta de libertad creativa, dándole la oportunidad de ser otra. Al distanciarse del lenguaje dominante de la autoridad y trasladarse a los márgenes, Lahiri alcanza una zona periférica, como ella misma afirma, en la que se siente débil e insegura, pero, al mismo tiempo, puede alcanzar lo que Nergaard llama "the freedom to be imperfect" (Nergaard, 2020, p. 181), una zona ambivalente de distancia y proximidad que le permite ser imperfecta. Sin embargo, su condición trasciende la del exilio. Ya que no posee ni patria ni lengua materna, tampoco puede volver a un sitio de pertenencia. Así, sin una verdadera lengua madre y una patria, ella dice de vagabundear por el mundo hasta cuando se encuentra sentada a su escritorio. Al final se da cuenta de que está exiliada de todo, hasta de la definición misma de exilio.

En su plan de sumergirse en el italiano y construirse una nueva identidad, Lahiri es consciente de que siempre seguirá existiendo una frontera que nunca podrá cruzar y que tiene que ver con su aspecto físico. Es consciente de que, a pesar de su conocimiento del idioma, siempre existirá ese muro infranqueable entre ella y los demás, en todos los lugares donde se encuentre, en la India, en América y en Italia. Por lo tanto, en todas partes sigue sintiéndose «completamente straniera» (Lahiri, 2015, p. 69) («una completa extranjera»).

4. IDENTIDAD Y TRADUCCIÓN

Como ella misma afirma, al investigar su descubrimiento de la lengua cree haber hecho una investigación sobre ella misma, lo que confirma la estrecha interconexión teorizada por Neergard sobre lenguaje e identidad.

Un año después de su publicación en Italia, *In altre parole* fue trasvasado al inglés por la traductora Ann Goldstein[46], famosa por haber traducido ya a autores italianos como Giacomo Leopardi, Primo Levi y Pier Paolo Pasolini. En la breve nota de la autora contenida en el libro que se publicó bajo el título *In Other Words*, Lahiri justifica su decisión de no autotraducirse con el argumento de que le resulta imposible traducir un libro que ya había comenzado a gestarse como una especie de traducción de sí misma al italiano.

> "Writing in Italian is a choice on my part, a risk that I feel inspired to take. It requires a strict discipline that I am compelled, at the moment, to maintain. Translating the book myself would have broken that discipline; it would have meant re-engaging intimately with English, wrestling with it, rather than with Italian. (Lahiri, 2016, p. XII)".

Además, en el capítulo titulado "El adolescente peludo", Lahiri explica que el italiano es una lengua en la que acaba de empezar a expresarse de forma creativa; cuando lo compara con el inglés, revela la debilidad y limitación de este idioma, lo que le genera frustración. En este capítulo, la metáfora de la maternidad se hace explícita para ilustrar la relación que Lahiri siente tener con las lenguas, que aparecen como dos hijos: uno, el italiano, un recién nacido que debe dormir, debe alimentarse, debe crecer, y el otro, el inglés, un adolescente, como el título indica, peludo y maloliente. En el capítulo "El triángulo", Lahiri sigue desarrollando esta metáfora, pero esta vez el inglés se compara con una madrastra al contraponerse a la madre, el bengalí.

[46] Esta traductora podría identificarse con una "cosmopolitan translator" que, según la definición de Vidal, "deals with the people who are translated beings who live in a liminal state between worlds, between realities, between systems of knowledge, between symbology systems […] who experience a continuous sense of placelessness and uprootedness, a state of perplexity and indefinition" (2021b, p. 476).

La elaboración lingüística que subyace a esta y otras metáforas que pueblan el libro revela un sentimiento de desdoblamiento, un malestar mental y una desorientación que también es típica de todos aquellos sujetos nómadas y diaspóricos que cruzan fronteras, que tienen que aprender nuevas lenguas y adaptarse a otras normas y contextos. Lahiri define este sentimiento con el término «distacco», que, en nuestra opinión, es una palabra clave del libro, donde tiene once apariciones. Sin embargo, un rápido análisis de la traducción al inglés del libro muestra una cierta ambigüedad y heterogeneidad en su tratamiento: este término, que en el libro original tiene una insistente repetitividad, se desmenuza en cuatro traducciones diferentes: "detachment", "disconnect", "separation" y "distance".

Para ampliar la mirada a otras versiones del libro de Lahiri, analizamos también la traducción al español titulada *En otras palabras,* de la traductora italiana Marilena de Chiara. Aquí la traducción del término "distacco" es aún más heterogénea que la inglesa, ya que el sustantivo se ha transformado en dos verbos: una vez en "distanciar" y dos veces en "separar", y luego se ha traducido cuatro veces con el sustantivo "distancia", dos veces con "separación", una vez con "desapego" y una vez con "alejamiento". En la tabla que figura a continuación, se puede ver esquematizado dicho análisis comparativo entre el texto original en italiano y sus traducciones al inglés y al español.

***TABLA 1**. El vocablo "distacco" y sus traducciones al inglés y español*

In altre parole (2015)	In Other Words (2016)	En otras palabras (2019)
Sento una connessione insieme a un distacco. Una vicinanza insieme a una lontananza.	I feel a connection and at the same time a detachment. A closeness and at the same time a distance.	Siento un vínculo y un desapego a la vez, proximidad y lejanía.
Eppure, ora come allora, sono acutamente consapevole di un distacco fisico, doloroso. Come se una parte di me non ci fosse più.	And yet now, as then, I am acutely conscious of a painful physical detachment. As if a part of me were missing.	Sin embargo, ahora como entonces, la separación física me produce un gran dolor, como si me faltara una parte.
Non era possibile parlare in inglese senza avvertire un distacco dai miei genitori, senza provare una sensazione inquietante di separazione.	It was impossible to speak English without feeling detached from my parents, without an unsettling sense of separation.	No me era posible hablar en inglés sin notar que me distanciaba de mis padres, sin notar una inquietante sensación de separación.
Ancora oggi il distacco tra me e l'italiano rimane insuperabile.	Even today the disconnect between me and Italian remains insuperable.	Aún hoy, la separación entre el italiano y yo permanece insuperable: […]
Il verbo sondare […]. Implica distacco, incertezza; implica uno stato di immersione.	The verb sondare […] implies detachment, uncertainty; it implies a state of immersion.	El verbo sondare […]. Supone distancia, incertidumbre; supone un estado de inmersión.
Ora avverto una doppia crisi. Da un lato mi rendo conto dell'oceano, in ogni senso, tra me e l'italiano. Dall'altro, del distacco tra me e l'inglese.	Now I feel a double crisis. On the one hand I'm aware of the ocean, in every sense, between me and Italian. On the other, of the separation between me and English.	Ahora advierto una doble crisis. Por un lado me doy cuenta del océano, en todos los sentidos, que existe entre el italiano y yo; por el otro, de mi alejamiento del inglés.
Perché avevo bisogno del distacco tra me e lo spazio creativo.	Because I needed distance between me and the creative space.	Porque necesitaba distancia entre mí misma y el espacio creativo.
L'italiano resta la maschera, il filtro, lo sbocco, il mezzo. Il distacco senza il quale non riesco a creare niente. Ed è questo nuovo distacco che mi aiuta a mostrare il mio volto.	Italian remains the mask, the filter, the outlet, the means. The detachment without which I can't create anything. And it's this new detachment that helps me show my face.	[…] el italiano es la máscara, el filtro, la desembocadura, el medio, la distancia sin la cual no consigo crear nada. Y esta nueva distancia me ayuda a mostrar mi rostro.
Ho già paura del distacco tra me e l'italiano. Allo stesso tempo mi rendo conto di un distacco formale, notevole, tra me e l'inglese, un idioma in cui da tre anni non leggo più.	I'm already afraid of the separation between me and Italian. At the same time I'm aware of a significant, formal distance between me and English, an idiom in which I haven't read for three years.	Ya tengo miedo de separarme del italiano y, al mismo tiempo, descubro que me he separado muchísimo del inglés, un idioma en el que no leo desde hace tres años.

Fuente: elaboración propia

Solo con este rápido análisis queremos sugerir la dificultad de trasladar a otra lengua los matices de este tipo de literatura translingüe y transcultural, y de reproducir en otro lenguaje y en otra cultura la sensación de crisis que sienten estos autores que, como Lahiri, perciben de hecho un "distacco" lingüístico, cultural, geográfico e identitario.

Dentro de esta percepción de desarraigo, estos autores encuentran a menudo su propia ancla en los flujos traductológicos en el mar de las lenguas. En el caso de Lahiri, es interesante subrayar el hecho de que, tras negarse a autotraducir *In Other Words*, en el mismo año de publicación de ese libro ella acepta traducir la novela *Lacci* (2014) de Domenico Starnone, aunque manifiesta su preocupación por alejarse del italiano. Paradójicamente, precisamente durante el trabajo de traducción, descubre que se siente aún más unida a la lengua que ama.

En 2018 Lahiri traduce otro libro de Starnone titulado *Scherzetto*, lo que le vale una posición entre los finalistas del National Book Award for Translated Literature. Se da cuenta de que, al contrario de lo que temía, trabajar como traductora fomenta su creatividad literaria en italiano. Continúa este camino editando *The Penguin Book of Italian Short Stories* (2019), una colección de cuarenta cuentos italianos, seis de los cuales Lahiri traduce por primera vez al inglés[47].

Al final de *In altre parole*, nuestra escritora se enfrenta a su ambiguo futuro con algunas preguntas: «Devo continuare su questa strada? Abbandonerò definitivamente l'inglese per l'italiano? Oppure, una volta tornata in America, tornerò all'inglese?» (Lahiri, 2015, p. 167)[48]. En el mismo año en el que se publica su traducción de *Scherzetto* de Starnone, Lahiri parece responder a estas preguntas al publicar su última novela escrita en italiano, *Dove mi trovo* (2018). Sin embargo, a pesar de sus declaraciones iniciales, inesperadamente decide traducir ella misma su libro al inglés. Su autotraducción de la novela bajo el título

[47] En concreto, se trata de los relatos de Corrado Alvaro, Italo Calvino, Carlo Cassola, Goffredo Parise, Fabrizia Ramondino y Lalla Romano.

[48] «¿Tengo que seguir por este camino? ¿Abandonaré definitivamente el inglés por el italiano o volveré, una vez en Estados Unidos, al inglés?».

Whereabouts acaba de publicarse, lo que suscita la curiosidad por descubrir el rostro y la identidad de una Lahiri traductora de sí misma.

Por último, paralelamente a la publicación en Estados Unidos de la autotraducción de esta novela, Lahiri acaba de publicar su primer libro de poemas en italiano, titulado *Il quaderno di Nerina*. El binomio de traducción e identidad continúa, por lo tanto, en términos poéticos, dado que la identidad traducida al italiano del sujeto lírico de estos poemas ya no es la real de su autora, sino la ficticia de una mujer llamada Nerina que, asegura Lahiri, escribió los versos recogidos en este libro.

5. CONCLUSIONES

Los continuos movimientos migratorios de la globalización ponen de manifiesto que vivimos en un mundo híbrido poblado por múltiples voces e identidades líquidas. Los espacios contemporáneos reflejan el lenguaje de los escritores translingües, aquellos que no se expresan necesariamente en la lengua de su lugar de nacimiento, ya que se encuentran viviendo entre lenguas y culturas en un proceso de traducción constante[49].

En los últimos veinte años Italia se ha convertido en tránsito o destino de flujos migratorios cada vez más intensos procedentes de distintas partes del mundo, y hoy el panorama literario de obras de extranjeros es extremadamente rico y heterogéneo (Comberiati, 2010). Una de las cuestiones principales que se aprecia es la tensión lingüística que experimentan estos escritores, cuyos textos revelan que no existe un verdadero monolingüismo, sino lenguajes en movimiento, que se muestran cada vez más porosos, permeables, desterritorializados, descentralizados e indisciplinados (Quaquarelli, 2017, p. 83).

Otro aspecto que destaca en la producción actual de la literatura italiana translingüe es la presencia conspicua de escritoras, que sienten cierta sensación de dislocación. La escritora Jhumpa Lahiri se hace intérprete,

[49] Para profundizar, Vidal (2021a) reflexiona sobre la íntima relación entre lengua, lugar e identidad y se fija, en particular, en aquellos autores latinos que defienden con su escritura una forma de vivir en la frontera, entre culturas, más allá del monolingüismo.

a través de sus esfuerzos lingüísticos y su experimentalismo literario, de esta sensación de continuo desarraigo, y manifiesta la necesidad de construirse una nueva identidad en el marco de la complejidad y la multiplicidad.

Esperamos que Lahiri siga en esta tensión lingüística triplicada por su trabajo como narradora, traductora de los demás y de sí misma y, por último, como poeta. Sin duda, como asegura Vidal (2021a), estudiar y traducir a estas escritoras-traductoras se convierte, como mínimo, en un reto verdaderamente apasionante.

6. REFERENCIAS

Adami, E. (2017). Identity, Split-Self and Translingual Narrative in Jhumpa Lahiri. *Comparative Studies in Modernism*, (11), 85-96. https://doi.org/10.13135/2281-6658/2238

Apter, E. (2013). *Against World Literature. On the Politics of Untranslatability*. Verso.

Beck, U. (1999). *What Is Globalization?* Polity Press.

Bielsa, E. y Kapsaskis, D. (Eds.). (2020). *The Routledge Handbook of Translation and Globalization*. Routledge.

Bruera, F. (2017). Introduzione. Scrittori in transito: translinguismo letterario e identità culturali. *Comparative Studies in Modernism*, (11), 7-8. https://doi.org/10.13135/2281-6658/2532

Comberiati, D. (2010). *Scrivere nella lingua dell'altro: la letteratura degli immigrati in Italia (1989-2007)*. Peter Lang.

Cronin, M. (2006). *Translation and identity*. Routledge.

Dagnino, A. (2013). Transcultural Literature and Contemporary World Literature(s). *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 15(5), 7-11. https://doi.org/10.7771/1481-4374.2339

Di Cesare, D. (2017). *Stranieri residenti. Una filosofia della migrazione*. Bollati Boringhieri.

Kelley, C. E. (2013). *Accidental Immigrants and the Search for Home. Women, Cultural Identity and Community*. Temple University Press.

Kellman, S. G. (2020). *Nimble Tongues. Studies in Literary Translingualism*. Purdue University Press.

Kellman, S. G. (2016). An Italian in English: The translingual case of Francesca Marciano. *Papers on Language and Literature*, 52(2), 177-193.

Kellman, S. G. (2003). *Switching Languages: Translingual Writers Reflect on Their Craft*. University of Nebraska Press.

Kellman, S. G. (2000). *The Translingual Imagination*. University of Nebraska Press.

Lahiri, J. (2015). *In altre parole*. Guanda.

Lahiri, J. (2016). *In Other Words*. (Ann Goldstein, Trad.). Penguin Books India: Gurgaon.

Lahiri, J. (2019). *En otras palabras*. (Marilena De Chiara, Trad.). Ediciones Salamandra.

Lahiri, J. (2018). *Dove mi trovo*. Guanda.

Lee, E. y Canagarajah, S. (2019). The Connections between Transcultural Dispositions and Translingual Practices in Academic Writing. *Journal of Multicultural Discourses* 14, 1: 14-28. https://doi.org/10.1080/17447143.2018.1501375

Nergaard, S. (2020). *Translation and Transmigration*. Routledge.

Polezzi, L. (2012). Migration and Translation. *Translation Studies* 5, 3: 345-356. https://doi.org/10.1080/14781700.2012.701943

Polezzi, L. (2001). *Translating Travel*. Ashgate.

Ponzanesi, S. (2004). Il postcolonialismo italiano. Figlie dell'impero e letteratura meticcia. *Quaderni del '900. La letteratura postcoloniale italiana. Dalla letteratura d'immigrazione all'incontro con l'altro*, 4, 25-34.

Quaquarelli, L. (2017). Decentrare la lingua. *Comparative Studies in Modernism*, 11: 73-84. https://doi.org/10.13135/2281-6658/2325

Sánchez Iglesias, J. y Carreto Bautista, L. M. (2018). La escritura reencontrada: in altre parole de Jhumpa Lahiri entre las retóricas del multilingüismo. *Personajes Femeninos En Tránsito: Reescrituras De Mitos Y Diásporas: Un Acercamiento Interdisciplinar, Biblioteca filológica hispana*(215), 79-99.

.Velázquez García, S. (2018). Emigrante con Pulitzer busca idioma para sentirse como en casa. Razón: Jhumpa Lahiri. En Duraccio, C., Martín Clavijo M., y Aguilar González J. (Eds.), *(Des)canonizadas. Escritoras y personajes femeninos* (pp. 354-368). Benilde Ediciones.

Velázquez García, S. (2015). *La literatura italiana de la inmigración*. [Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio Institucional GREDOS. https://bit.ly/3dkAySw

Vidal, M.C. África (2021a). *Traducción y literatura translingüe*. *Voces latinas en Estados Unidos*. Vervuert Iberoamericana.

Vidal, M.C. África (2021b). Translation and borders. En Bielsa, E. y Kapsaskis, D. (Eds.) *The Routledge Handbook of Translation and Globalization* (pp. 469-482). Routledge.

Yildiz, Y. (2012). *Beyond the Mother Tongue: The Postmonolingual Condition*. Fordham University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctt13x0cqr

Wilson, R. (2020). 'Pens that confound the label of citizenship': Self-translations and literary identities. *Modern Italy*, 25(2), 213-224. doi:10.1017/mit.2019.73

LA DECONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES COERCITIVAS MEDIANTE LA REESCRITURA DE ARQUETIPOS EN NIMONA, DE NOELLE STEVENSON

ROCÍO G-PEDREIRA
LITER21-Universidade de Santiago de Compostela/ CIEC-IE-Universidade do Minho

OLALLA CORTIZAS-VARELA
LITER21-Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Noelle Stevenson (Estados Unidos, 1991) es una joven ilustradora, artista y escritora de cómics estadounidense. Su trabajo comienza a gestarse siendo aún estudiante de Bellas Artes (B.F.A. con especialidad en ilustración) en Maryland Institute College of Art. Por aquel entonces, sus *fan-art* fueron captando poco a poco la atención del público en plataformas como Tumblr, donde Stevenson ofrecía una mirada personal, contemporánea y divertida de producciones de éxito: *Bones, Sherlock, El Señor de los anillos* a través de "Broship of the Ring", *X-Men, Mystique, Capitán América*...

Sus ilustraciones ya habían comenzado a tener cierta repercusión cuando con 20 años, en 2012, decide continuar con unos dibujos iniciados en la escuela de Bellas Artes y convertirlos en un webcómic, *Nimona*, que rápidamente alcanza popularidad y reconocimiento (premio Slate Studio Cartoonist al mejor Webcómic del año y Stevenson entra gracias a él en la lista de los 10 mejores artistas de cómics). Tanto su capacidad para el trabajo duro como su mano y mente inquietas han contribuido a su crecimiento vertiginoso en los años siguientes. En 2015 la historia de *Nimona*, que muchas personas habían descubierto –en línea– a través de su cuenta "gingerhaze", es publicada en forma de novela gráfica por HarperCollins y su popularidad se dispara.

Nimona, eje central de este artículo, entra en la lista de las 10 mejores novelas gráficas de 2015 por CG Magazine, en la de libros más vendidos del New York Times, recibe un premio Eisner a Mejor Reimpresión de Novela Gráfica en 2016, la autora se convierte en la finalista más joven del National Book Award en la categoría Young People's Literature e incluso años más tarde surge la posibilidad de adaptación cinematográfica con 20thCentury Fox Animation).

El lectorado se engancha a la historia de *Nimona* y de esta forma concede valor a la propuesta de pluralidad que ofrece Stevenson a un mundo del cómic que nos ha enseñado demasiadas veces una mirada rancia y sesgada en el tratamiento de género, en la visión del héroe y del villano, del bien y el mal... Stevenson deconstruye identidades estigmatizadas y de una forma intuitiva, personal y carismática, sienta las bases de sus trabajos posteriores, que seguirán haciendo más accesible y justo el mundo de la viñeta.

Nimona narra la historia de una joven cambiaformas que decide convertirse en la secuaz del caballero villano sir Trabuco Negroni en su hazaña por vencer a su archienemigo, el caballero sir Ambrosio Pieldorada. En un primer momento, los distintos personajes son representados de acuerdo a la relación tradicional y estática de los arquetipos tradicionales del cuento popular, dejando patente quienes son los villanos y quienes los héroes, así como la manera en que deben proceder. No obstante, la tensión dramática se asienta sobre el progresivo proceso de liberación que experimentan los personajes con respecto a lo que se espera de ellos, a través de una rotura clara y consciente con las funciones narrativas de los cuentos maravillosos (Propp, 1928). Además, la historia destaca por presentar una ambientación pseudomedieval, característica de las altas fantasías, a la que se le añaden motivos propios de la cultura pop y secuencias paródicas y satíricas que acortan las distancias entre la realidad y preocupaciones de los personajes de la ficción y el lector actual. Arrate Hidalgo y Elisa McCausland (2018) sitúa la obra dentro de lo cuqui-queer que, por contraposición del queercore de los ochenta, se vale de formas romas, estilo cartoon, paleta de tonalidades amables y diseño gentry para la construcción de una nueva estética cuya aparente candidez contrasta especialmente con el tratamiento de

subtextos reflexivos que no evitan el trauma en sus diálogos. En efecto, estas obras tienden a utilizar el elemento fantástico como excusa para explorar las orientaciones e identidades no normativas, ya que "se sirven de la distancia que supone situar la acción en mundos fantásticos atractivos para tratar el trauma sin tener que atravesarlo por los ejes del mundo real -identidad, género, discapacidad, raza" (Arrate Hidalgo, 2018, s.p.).

A través del estudio de la construcción narrativa de la obra desde el punto de vista textual e icónico, así como del análisis de los personajes principales, especialmente Nimona, entendidos como unidades psicológicas y de acción, el objetivo principal de este trabajo es indagar sobre la manera en que Stevenson deconstruye y actualiza los arquetipos de los cuentos tradicionales para adecuarlos al mensaje que desea transmitir.

2. MARCO TEÓRICO

A lo largo del siglo XX se publicaron distintos estudios que centraron su atención en la función de los actantes, entendida como la acción que realiza un personaje desde el punto de vista de la significación en el desarrollo de la intriga (Propp, 1928 [2006], 1946 [1974]; Lévi-Strauss, 1958 [1992]; Bremond, 1964, 1973; Greimas, 1966 [1976], 1970 [1973]). De este modo, el análisis paradigmático de los personajes del cuento maravilloso los ha caracterizado como arquetipos o tipos genéricos que pueden ser trasladados de un cuento a otro con relativa facilidad (Courtés, 1986; Hernández, 2006a, 2006b). La relación de actantes propuesta por Propp (2006) incluye al agresor, el donante, el auxiliar, la princesa, el mandatario, el héroe y el falso héroe. Los arquetipos actúan como identidades coercitivas debido a que limitan la capacidad de evolución de los personajes al encasillarlos dentro de un rol actancial concreto y subordinarlos a la trama y a la transmisión de una información preestablecida.

El arquetipo del dragón-agresor a partir del que se construye el personaje de Nimona refuerza su carácter antagónico mediante la consideración explícita que hacen de ella como monstruo distintos personajes.

Según David Gilmore (2003), el personaje del monstruo ha sido utilizado para la autoidentificación de una parte negativa y difícil de asumir del individuo y para la representación concreta del miedo y el horror, convirtiéndola en vehículo para la expiación de la culpa, pero también de la violencia humana, a partir de su dualismo y ambivalencia emocional como víctima y verdugo. De este modo se convierten en un elemento catártico cuya eliminación permite la vuelta a una situación estable y la superación del medio irracional: miedo al caos, al descontrol, a lo desconocido, a lo que no se entiende, etc. En este sentido, Conde (2004) se aproxima al concepto del monstruo a través de dos perspectivas:

- La valoración estética del monstruo asociada a la idea de belleza: el monstruo se asocia a la fealdad, como combinación de series y/o formas: humano/animal.

- La valoración moral asociada a la idea de libertad y a la capacidad del individuo de elegir entre hacer el mal o hacer el bien: el monstruo atenta contra las leyes morales y tiende a presentarse como un personaje de dos caras. Su aparente normalidad esconde al monstruo que espera el momento oportuno para causarle daño a sus víctimas.

Por otra parte, la obra utiliza el lenguaje del cómic para narrar la historia de Nimona, caracterizado por la combinación del código lingüístico y el código icónico que, gracias a la inclusión de convenciones gráficas propias, formalizadas y aceptadas tácitamente por la comunidad de lectores, da como resultado un código de mayor complejidad y universalidad (Cuñarro y Finol, 2013). Además, la obra cumple las características necesarias para recibir la consideración de novela gráfica, definida por Duncan y Smith (2017, p. 8) como "the long-form of a mode of communication called comics", idea que Tabachnick (2017, p. 26) desarrolla del siguiente modo:

> "In contrast to the popular mass-market comics, which have usually been severely restricted in both form and content by commercial constraints, the graphic novel is an extended comic book freed of all restrictions on form and content and capable of tackling all of the issues that writing and art for adults have always dealt with, using all of the

> literary and artistic resources available to any writer or artist. But it is a form that is clearly based on the technigques of comics, and readers have to read both words and pictures to make sense of it".

En esta línea, Baetens y Frey (2015) proponen cuatro niveles de descripción: el nivel formal, en el cual explican que la novela gráfica no rompe totalmente con las reglas establecidas por la industria del cómic, pero explora y juega con ellas para dar lugar a una nueva forma innovadora de hacer cómic donde destaca la individualización de los estilos artísticos de los creadores; a nivel de contenido, ya que estas obras tienden a inclinarse por historias más realistas y dirigidas al público no infantil; el nivel de formato, ya que las novelas gráficas suelen apostar por el formato libro propio de la novela tradicional, dejando atrás la serialización; y el nivel de producción y distribución, haciendo referencia a la importancia de la creación de editoriales independientes especializadas y al éxito conseguido como fórmula editorial que supuso la conquista de nuevos públicos.

Nestore (2015) afirma que no sorprende la conjunción de la teoría queer y la teoría del cómic -a las que añadimos la literatura fantástica-, ya que se trata de disciplinas que comparten la invisibilidad o marginalidad a la que han sido relegadas por la sociedad heteropatriarcal. El autor explica que autoras como Alison Bechdel, cuya obra utiliza como *corpus*, se sirven del lenguaje del cómic para vehicular su ideología subversiva y feminista, entendiendo la subversión como uno de los medios del que el arte puede valerse para sacudir los cimientos del poder social, político e ideológico de una sociedad culturalmente determinada. En este sentido, entiende los feminismos como ideologías subversivas que, a la luz de los nuevos planteamientos post-feministas, han permitido el auge de la teoría queer.

La teoría queer, en cuanto elaboración teórica de la disidencia sexual y la deconstrucción de las identidades estereotipadas, tiene su origen en el convulso contexto social del Estados Unidos de los ochenta, a partir de las nuevas teorías sobre la sexualidad y el cambio social surgido gracias a los movimientos en favor de los derechos de las mujeres, de los homosexuales y la lucha contra el SIDA. A través de la resignificación

de un insulto, queer[50], se busca desmontar el concepto de "normalidad" construido por el sistema hegemónico que ha propiciado un sistema social basado en la separación dicotómica de los individuos según categorías como el género, la raza, la orientación sexual, la clase social o la religión, con el objetivo de dar voz a sujetos invisibilizados durante siglos a través de una exploración más plural y democrática (Fonseca y Quintero, 2009; Nestore, 2015). Según Jagose (1996), lo queer es siempre una identidad en construcción y un espacio constante para llegar a ser.

A este respecto, situamos a Stevenson dentro del ámbito de la creación artística donde convergen el lenguaje del cómic y la teoría queer. La artista destaca por poseer un estilo y rasgos característicos que definen un carácter propio que siguió desarrollando en su trabajo posterior tras *Nimona*, el cual no ha parado de crecer: sus dibujos han sido portada de libros y revistas, protagonistas de nuevos cómics... Sin embargo, su talento no se ha visto reducido al territorio de la ilustración y vemos como ha continuado creciendo también como escritora, guionista de televisión o productora, trabajando para Marvel, DC Comics, Boom!Studios, Disney, DreamWorks...

No sorprende descubrir que algunos de los nombres que Stevenson ha destacado como inspiradores del campo de la ilustración, también utilizan una línea fresca y suelta como Antoine de Saint-Exupéry, Quentin Blake, Hergé, Dr. Seuss, Jules Feiffer, William Steig, James Thurber, James Stevenson, Picasso... Todos ellos coinciden en un control preciso de sus dibujos pese a la aparente y desenfadada sencillez que estos proyectan. Además de esta característica de estilo, en *Nimona*, podemos apreciar página a página el crecimiento artístico de Stevenson: el control del ritmo, el juego cromático, la iluminación o la composición de página son aspectos que van evidenciando un dominio cada vez mayor de la narración visual.

[50] Paul B. Preciado (2017) señala que el término queer fue inicialmente utilizado como instrumento de represión social para descalificar a los hombres afeminados y a las mujeres masculinas, pero terminó convirtiéndose en uno revolucionario, haciendo de ella un lugar de acción política.

Entre sus trabajos más importantes de los últimos años, destaca el cómic *Lumberjanes* de Boom!Studios, una co-creación con Grace Ellis, Broke Allen y Shannon Watters que también ha tenido muy buena acogida entre el público y la crítica, lo que le ha llevado a alcanzar importantes galardones (incluidos dos premios Eisner, premios GLAAD...). En la actualidad está en proceso de adaptación a serie animada para HBO. En *Lumberjanes*, la aventura y el misterio corren a cargo de cinco amigas en un campamento de verano, una propuesta que nuevamente vuelve a suponer una apertura en el tratamiento de género y el empoderamiento de la mujer y una mirada más naturalizada a la construcción de la identidad donde tienen representación otras orientaciones sexuales LGTB+.

Otro trabajo que ha alcanzado muchísimo éxito y del que Stevenson es *showrunner* y productora ejecutiva, ha sido *She-Ra and the Princesses of Power.* La serie de televisión de Dreamworks emitida en Netflix durante cinco temporadas (2018-2020) adapta la serie de los 80 protagonizada por la hermana de He-Man (*Masters of The Universe*) omitiendo esta referencia masculina y centrándose en el empoderamiento de la mujer. Nuevamente vemos en este trabajo, una apuesta fuerte por la diversidad y el tratamiento de lo diferente, aspectos clave también en el éxito que ha alcanzado esta propuesta. *She-Ra* ofrece una visión contemporánea de la complejidad y la inclusión, donde la comunidad LGTB+ vuelve a tener visibilidad.

Hace apenas un año, en marzo de 2020, volvimos a ver cómo un trabajo que ya contaba con parte de visibilidad web en Tumblr (*Year in review*) volvía a configurar un libro en papel. Esta compilación autobiográfica de dibujos, textos e imágenes es una narración de su historia personal paralela al ascenso meteórico de su carrera en el que desgrana con transparencia poética la otra cara de la moneda del éxito. El dibujo se visualiza aquí como una forma personal de exploración que no evita ni lo desgarrador ni lo cómico ayudando a entender mejor su crecimiento personal y a establecer conexiones con su trabajo.

3. METODOLOGÍA

El estudio se asienta sobre un diseño metodológico mixto basado en el análisis de contenido con orientación descriptiva, dividido en dos fases: en primer lugar, a partir de la segmentación por capítulos identificados mediante frases-cobertura, se ha puesto por escrito la información textual e icónica de la obra para profundizar en la dimensión narrativa; a continuación, se adaptó la metodología de análisis del personaje cinematográfico de Pérez Rufi (2016), tomando en especial consideración la distinción realizada por Casetti y di Chio del personaje como persona, rol y actante (1998), para el estudio de Nimona y su evolución dentro de la trama, mediante la cual se libera de las limitaciones características de los arquetipos, identificados como identidades segregadoras y estereotipadas.

La novela gráfica está dividida en 11 capítulos, un epílogo y dos escenas extra anecdóticas que refuerzan la caracterización de los personajes principales realizada a lo largo de la obra. En la Tabla 1 se relaciona cada uno de los capítulos con su correspondiente paginación y las frases-cobertura con las que se ha identificado su contenido:

***TABLA 1**. Agrupación de los capítulos de Nimona en frases-cobertura y paginación.*

Capítulo	Frases-cobertura	Paginación
1	La presentación de Nimona	1-2
2	El pasado de Negroni y Pieldorada	3-6
3	El plan de Negroni	7-18
4	El pasado de Nimona	19-33
5	El plan secreto del Instituto	34-52
6	El contraataque de Negroni y Nimona	53-87
7	El encuentro de Negroni y Pieldorada	88-100
8	El secreto de Nimona	101-122
9	El bien contra el mal	123-162
10	Descubrimiento y reconciliación	163-211
11	La verdad de Nimona y la muerte del monstruo	212-253

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, los personajes principales que nos interesan son cuatro: la cambiaformas *Nimona*, sir Trabuco Negroni, sir Ambrosio Pieldorada y la directora del Instituto. Inicialmente, los dos primeros se

relacionaron con la esfera del mal –la cambiaformas como monstruo-dragón y Negroni como villano–, y los dos últimos con el bien –Pieldorada como héroe y la directora como donante–. No obstante, a lo largo de la trama los cuatro personajes abandonaron el carácter pasivo y estático de los actantes a través de la humanización de sus actitudes y comportamientos y la exploración de sus historias de vida, con el objetivo de entender los acontecimientos que han construido su personalidad y darles la oportunidad de evolucionar, liberarse y cambiar su destino y la consideración o expectativas de los demás personajes y del propio lector.

Este juego metaliterario se hace patente en diversas intervenciones de los personajes, por ejemplo, cuando Negroni y Nimona se infiltran en el laboratorio del castillo, y el caballero se sorprende ante la aparición de Pieldorada: "[Negroni:] ¡Pieldorada! ¡Debí saber que aparecerías! / [Nimona:] ¿Por qué te sigue sorprendiendo eso?" (p. 8). Poco después, Ambrosio se encara con Negroni y hace una referencia explícita a su labor principal como héroe, la de derrotar a los villanos: "[Pieldorada:] ¡Detente, villano! ¡Debemos pelear! ¡Es mi trabajo!" (p. 12).

Además, la interpretación que hace Stevenson de los arquetipos tradicionales es reforzada por las relaciones que se establecen entre ellos. Por ejemplo, el interés romántico del héroe-caballero salvador que suele procesar por la princesa-víctima, es substituido por una relación amorosa entre iguales protagonizada por Negroni y Pieldorada, capaces de superar las consecuencias de la oposición manifiesta de los roles actanciales antagónicos que desempeñan los dos personajes.

En cuanto al modelo específico de análisis, teniendo en cuenta el objetivo que rige nuestro trabajo, se ha desarrollado el siguiente esquema o modelo para su aplicación en el estudio del personaje de Nimona:

1. Tipo de personaje: plano o redondo.
2. Apariencia y carácter del personaje.
3. *Backstory* (vida interior o pasado del personaje).
4. Meta y motivación.
5. El personaje como rol y como actante.

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Como ya se ha adelantado, el personaje de mayor interés en nuestro estudio es Nimona. Se trata de una cambiaformas con unas habilidades extraordinarias y un pasado oculto que se presenta en la guarida del villano sir Trabuco Negroni para convertirse en su secuaz y ayudarle a poner en práctica sus malvados planes. En efecto, la historia gira en torno al descubrimiento del pasado de este personaje y la dicotomía interna que sufre, alejándose o acercándose a la etiqueta de monstruo que en repetidas ocasiones se le asigna.

Por otra parte, tras la aplicación del modelo de análisis elegido para este trabajo sobre los datos recogidos en la primera fase, se han obtenido lo siguientes resultados:

4.1. Tipo de personaje

Nimona es un personaje redondo, contrastado y dinámico; es decir, un personaje complejo, variado, inestable y contradictorio en constante evolución. En efecto, en un primer momento, cuando Nimona se presenta en la guarida de Negroni para convertirse en su secuaz es sanguinaria, sin escrúpulos, bravucona e impulsiva; no entiende que Negroni, siendo el villano, siga una serie de normas éticas o reglas que deben ser respetadas por todos, independientemente de su condición, pese a que siente una fuerte necesidad de venganza con respecto a Pieldorada.

En este sentido, a lo largo de la historia observamos cómo Nimona cambia su comportamiento y actitud con el objetivo de poder continuar junto a Negroni, que se convierte en una figura paternal de protección que, por una parte, le recuerda a Nimona las veces que fue engañada y maltratada por personas que prometieron ayudarla, o incluso aquellos que debían protegerla, como sus verdaderos padres; pero, por otra, siembra en la joven la esperanza de redención y permite que, al final de la trama, Nimona se reconcilie con su pasado y con ella misma. En efecto, los distintos prejuicios y expectativas que los personajes van construyendo con respecto a la joven cambiaformas al catalogarla como "monstruo", así como las actitudes discriminatorias y el maltrato físico y psicológico a la que la someten, construyen su carácter y modo de ser,

el cual evoluciona gracias a la relación de amistad que va forjando con Negroni.

4.2. Apariencia y carácter del personaje

El lenguaje icónico del cómic, así como la ausencia de narrador, implica que la descripción física y psicológica de Nimona se presente a través del propio diseño del personaje y los diálogos que mantiene con los demás. Ya desde el primer capítulo podemos ver a Nimona como una joven de estatura baja y corpulenta con el cabello de color rosa, tirando a rojizo, rapado en su mayor parte, a excepción del flequillo y dos mechones laterales colocados delante de las orejas, adornadas con distintos pendientes. En cuanto a su indumentaria, Nimona viste una cota de mallas ligera verde, de manga corta, que asoma bajo un vestido corto granate de tiras, sobre el que lleva un cinturón marrón, a conjunto con las botas y guanteletes. En el capítulo nueve, luego de que Nimona sufre un fuerte ataque de ira tras perder el control sobre sus poderes y sentirse de nuevo indefensa, como lo estuvo durante su infancia, la joven aparece ante Negroni con hombreras de protección, brazaletes de cuero con trabillas y pantalón con rodilleras, además llama la atención el pelo teñido de morado, que a nivel icónico acompaña el descontrol emocional de la joven. En el capítulo 10, vemos un nuevo cambio en el pelo de Nimona al raparse también los mechones laterales y llevar un flequillo más azulado que se mantiene hasta el epílogo final, a excepción de los fragmentos donde aparece como niña.

En cuanto al carácter, Nimona se presenta como una joven irresponsable, incapaz de medir las consecuencias de sus actos o darle valor al hecho de herir o matar a los que se enfrentan a ella o se interponen en su camino. En efecto, la propia consideración que ella hace de sí misma como villana es utilizada por la joven para justificar su actitud y comportamiento, lo cual contrasta especialmente con los valores y la ética que rigen al personaje de Negroni. En este sentido, en el capítulo 4, el caballero le dice a la joven que matar no es la solución, que es vulgar y sucio, y que solo debe hacerlo si está dispuesta a aceptar la responsabilidad, a lo que Nimona responde que son villanos, y eso significa que a

veces matan, y que si no es capaz de hacerlo con las personas que le hacen daño nadie lo tomará en serio (p. 21-22).

La contradicción física del personaje, cuya aparente vulnerabilidad como niña contrasta con el inmenso poder que adquiere cuando se transforma en distintas y poderosas criaturas, también está presente a nivel psicológico. En efecto, la joven presenta habitualmente un carácter desenfadado, caótico e histriónico, en ocasiones tierno y aparentemente inocente; pero también experimenta momentos de ira desenfrenada producida por lo que ha vivido y sufrido y su desconfianza hacia los personajes que la rodean. En otras ocasiones, el detonante es el daño infligido a Negroni, la única persona que ha sido capaz de derribar las barreras que ella misma había levantado para protegerse.

La representación gráfica de Nimona se resuelve con línea suelta y aparente desenfado; Stevenson la emplea con eficacia y precisión tanto para evocar la dulzura e inocencia como para acompañar de forma expresiva y enérgica en lo dramático o en lo cómico. La complejidad en la construcción del personaje, queda evidenciada en las expresiones faciales y en su lenguaje corporal: inocencia, vulnerabilidad, hostilidad, cólera o dominación... El diseño de su morfología, combina finales angulosos con formas curvilíneas que por momentos adquieren desfiguraciones muy expresivas: gestos caricaturizados, extremidades que se ondulan y curvan obviando articulaciones... A lo largo de la narración se percibe una evolución en el dibujo de Stevenson, cada vez más seguro y definido, sin perder la frescura característica. En el caso de la figura de Nimona, parece también ganar madurez y seguridad a medida que avanza la historia.

Del mismo modo, Stevenson demuestra una gran evolución en el manejo de la iluminación, cada vez más controlada y más protagonista para ayudar a definir la psicología de los personajes y sus estados emocionales. En cuanto al empleo del color, percibimos al comienzo un interés en mantener la atmósfera que rodea tanto a Nimona como a Negroni en gamas de rojizos, granates, y marrones apagados frente a los verdes azulados que rodean al mundo del Instituto y la ciencia. En Nimona, el color rojo es dominante incluso cuando cambia de forma, lo que ayuda también a identificarla, volviéndose más brillante en ciertas

ocasiones para enfatizar algún aspecto y generando el contraste con el empleo de verdes pálidos como sucede en su atuendo. A medida que avanza la narración, la oscuridad, los verdes y amarillos, en contraste con naranjas, ganan absoluto protagonismo, condicionando también la apariencia de Nimona y la lucha final ya con ella convertida en dragón.

4.3. *Backstory* (vida interior o pasado del personaje)

Uno de los mayores puntos de interés en nuestro estudio es la historia de vida de Nimona, cuyo descubrimiento se va dando paulatinamente a lo largo de los distintos capítulos y provoca en Negroni un cierto grado de desconfianza hacia la veracidad de lo que la joven le ha contado, que posteriormente es acompañada por un fuerte sentimiento de ternura y protección.

La primera explicación la realiza Nimona en el capítulo 4 de la novela gráfica, luego de que Negroni le pregunte cómo había conseguido su habilidad de cambiaformas y cómo funcionaba. La joven le advierte que es una historia triste pero el caballero insiste, tras lo que la narración da un salto en el tiempo hacia el pasado para hablar de la infancia de Nimona (pp. 25-30).

En este fragmento, la joven relata que cuando tenía seis años vivía una vida normal y aburrida con sus padres, mientras eran atacados por los bárbaros del oeste que llegaban sin aviso a saquear e incendiaban todo. Aunque la joven quería luchar, era demasiado pequeña, hasta que un día encontró en el bosque a una vieja bruja atrapada en un hoyo que le ofreció magia a cambio de su ayuda. Nimona le pidió hacerse fuerte para defenderse de los bárbaros, y la bruja decidió transformarla en un dragón, tras lo que la liberó y volvió a su pueblo. No obstante, Nimona no podía volver a transformarse en niña ni hablar, por lo que la gente, al ver al dragón, se asustó, huyó y terminó por atacarla. Tras unos días intentándolo, fue capaz de volver a su forma habitual, pero cuando regresó a su pueblo, había sido destruido por los bárbaros y los aldeanos estaban todos muertos, también sus padres. La imagen nos devuelve al tiempo diegético de la historia y Nimona termina diciéndole a Negroni que aprendió a sobrevivir como cambiaformas.

En los sucesivos capítulos, las reacciones de Nimona hacen sospechar a Negroni de que oculta algo sobre su pasado. En el capítulo 5, cuando el caballero, interesado especialmente por la ciencia, le pregunta a Nimona si le podría hacer alguna prueba para comprender mejor cómo funciona su poder de cambiaformas, la joven se enfurece y, con actitud amenazante, le advierte que no es un conejillo de indias; más adelante, en el capítulo 6, Nimona se resiste a ser ayudada por Negroni pese a estar herida, ya que insiste en que ella no necesita a nadie porque lleva mucho tiempo arreglándoselas sola; poco después, en el capítulo 7, Negroni descubre que la herida de la joven ha desaparecido por completo y ella afirma que se olvidó de decirle que ya se había recuperado y que siempre se curaba rápidamente.

Uno de los momentos clave para el descubrimiento de la historia de Nimona y que deriva en el cambio de color de pelo de la joven, se recoge en el capítulo 8. Nimona tiene la idea de llevar a Negroni a la feria de ciencias para animarlo tras una discusión con Pieldorada y, tras el contacto con un aparato que su creadora, la doctora Marina del Rayo, define como un Amplificador de Energía Anormal, la joven cambiaformas pierde el control sobre su habilidad y no es capaz de volver a su forma habitual. De vuelta en la guarida de Negroni, la joven se muestra visiblemente alterada y enfurecida, por lo que empieza a destruir todo lo que encuentra a su paso mientas grita que nunca había perdido el control de esa manera. Cuando el caballero intenta tranquilizarla afirmando que ahora no está sola y que él la protege, la joven insiste en que nunca había necesitado a nadie y, visiblemente dolida, le dice: "¿sabes cuántos han dicho que querían ayudarme?, dejando de nuevo patente un pasado silenciado y del que, al día siguiente más calmada, sigue negándose a hablar mientras rechaza las muestras de cariño de Negroni.

Uno de los últimos sucesos antes de que Nimona se deje consumir por el odio y que motivan a Negroni a abandonar todos sus planes, luego de perder el control de la situación, corresponde al enfrentamiento entre la cambiaformas y Pieldorada y sus guardias, en el capítulo 9. Uno de los soldados le corta la cabeza a Nimona mientras está transformada en lagarto gigante y, cuando todos piensan que está muerta, la gran criatura se levanta de nuevo y se regenera su cabeza.

De este modo, la tensión dramática explota y la historia sobre el pasado de Nimona se completa en los capítulos 10 y 11. Al comienzo del primero de ellos, Negroni descubre que la historia de la bruja que le dio sus poderes era mentira y le insiste para que le cuente lo que oculta, quién o qué es realmente, pero la joven se niega, le dice que la deje en paz y se enfurece, recordándole que debería confiar en ella porque es su amiga y lo ha salvado en varias ocasiones. De manera instintiva, Negroni coge su espada y la joven se marcha decepcionada, al ver que su único amigo y apoyo también la ve como un monstruo.

Más adelante, en el mismo capítulo, la directora consigue encerrar a la joven tendiéndole una trampa y, en un primer momento, parece que la joven accede a que experimenten con ella sacándole sangre para evitar que sigan haciéndole daño a su amigo Negroni; no obstante, cuando la directora se refiera a ella como un arma, adquiere un semblante siniestro y le dice que nadie la había creado porque había sido siempre así, y que si lo que buscaba era un monstruo lo había encontrado. Al final del capítulo, las células sanguíneas se transforman en el gran lagarto ardiente que destruye el laboratorio y la joven sale volando, convertida en dragón, dispuesta a destruirlo todo a su paso.

Finalmente, en el capítulo 11, tras la muerte de la directora quemada por el dragón, la narración gráfica retoma los colores cálidos para indicar que se va a volver a mostrar el pasado de la cambiaformas. En este fragmento descubrimos que Nimona había sido apresada de niña para después empezar a experimentar cruelmente con ella con el objetivo de comprender cómo funcionaba su poder. Además, la joven había sido entregada por sus propios padres porque pensaban que su verdadera hija había muerto y que algo la había sustituido, luego de que, transformada en una gran bestia, matara a los bárbaros que solían atacar a su pueblo.

A nivel visual, la narración comienza con composiciones de página sencilla, viñeta cuadrada y empleo de planos medios, americanos o generales de carácter descriptivo. A medida que la historia avanza se percibe una mayor riqueza compositiva y un incremento del dinamismo que redunda en el interés dramático y narrativo: se genera más profundidad en los planos permitiendo entender mejor los espacios y acciones, se

empieza a jugar con nuevos puntos de vista y angulaciones, con nuevos formatos de viñeta y diagramaciones de página...

El ritmo gráfico de la narración comienza también a ganar complejidad y riqueza, haciéndose más fluido o explosivo por momentos. Para ello Stevenson explora diferentes estrategias: acopla diferentes tiempos de la acción en la misma viñeta, crea solapamientos de viñetas, impulsa conexiones entre personajes y globos de diálogo que escapan de una viñeta a otra... En la construcción de los tiempos de la narración también son muy importantes los flashbacks. En ellos, el tratamiento de color es clave para generar atmósfera, empleando el recurrente tono sepia-rojizo para hablar de acciones en el pasado lejano, aprovechando también la potencia del blanco para crear sensación de ensoñación del recuerdo, ampliando la gama habitual para activar nuestra atención en saltos en el tiempo más inmediatos... También es destacable el empleo de onomatopeyas manuscritas, diálogos y líneas de movimiento para la percepción del tiempo y el buen mantenimiento de la tensión dramática.

4.4. Meta y motivación

Al comienzo de la historia, la motivación de Nimona parece clara y la manifiesta ella misma: quiere ser la secuaz del villano de la historia, sir Trabuco Negroni. No obstante, según se va desarrollando la trama, descubrimos que esta motivación viene provocada por la búsqueda de aceptación de la joven tras ser maltratada, rechazada y encasillada como un ser maligno y antagónico, aunque inicialmente sus intenciones habían sido ayudar a sus seres queridos. Además, el vínculo que crea con Negroni va cambiando su carácter, su actitud y sus comportamientos hasta el punto de que en estos dos personajes se plasman algunos de los valores heroicos fundamentales, como la búsqueda de justicia, la piedad, la honradez o la voluntad de ayudar.

En efecto, cuando Nimona decide trabajar para Negroni se imagina al caballero como un villano sanguinario, dispuesto a matar, sin ética ni reglas y con sed de venganza, pero termina descubriendo a un ser atormentado luego de ser traicionado y por la persona más importante de su vida, su amigo, compañero e interés romántico Ambrosio Pieldorada. En este sentido, destaca que tanto el supuesto héroe de la gesta,

así como la directora del instituto de Justicia y Heroísmo, que inicialmente se relacionó con el rol del donante, fueran los responsables de que Negroni, aspirante a caballero, fuera obligado a aceptar su nuevo rol como villano.

4.5. El personaje como rol y como actante

A parte del análisis del personaje en cuanto persona, es decir, asumiéndolo como un individuo dotado de un perfil intelectual, emotivo, actitudinal y comportamental independiente, nos interesa la aproximación al personaje como rol y como actante.

En cuanto al personaje como rol, Nimona se presenta inicialmente como villana y, posteriormente, se debate entre su consideración como víctima, tras el maltrato físico y psicológico al que ha sido sometida, y como verdugo, convertida en el monstruo que todos ven en ella. En este sentido, la complejidad del personaje le confiere una condición ambivalente en relación a las oposiciones tradicionales de los grandes rasgos que caracterizan los roles actanciales: Nimona es personaje activo, ya que actúa en primera persona y es la fuente directa de la acción ejercida sobre todo aquel que se enfrenta a ella o a su compañero Negroni, pero esta consideración es la consecuencia de haber sido en el pasado un personaje pasivo, objeto de las iniciativas de otros; por otra parte, se trata de un personaje influenciador, ya que ayuda activamente en la provocación de los sucesos, positivos y negativos, pero al final de la trama también actúa como conservador y posibilita la restauración del orden tras matar a la verdadera villana, la directora; por último, la joven se debate entre su carácter protagónico y antagónico, ya que a través de ella se sostiene la orientación del relato hacia la victoria de las fuerzas del bien, pero a través de la aceptación de una orientación inversa que rompe totalmente con la dicotomía tradicional entre el bien y el mal.

Con respecto al personaje como actante, Nimona, como metáfora del dragón de los romances, la criatura destinada a ser derrotada por el héroe para validar su fuerza, su honor y códigos caballerescos, se relacionaría con el personaje como oponente. No obstante, en la obra de Stevenson, a través de la reescritura humanizadora del arquetipo, Nimona se vuelve sujeto (derrota al verdadero oponente, la directora), objeto (es

salvada de sí misma por Negroni), y ayudante (colabora con Negroni para llevar a cabo su plan y salvar al reino de los planes secretos del instituto).

Por otra parte, la consideración de Nimona como monstruo desde su doble consideración -el monstruo ético y el monstruo estético- es uno de los puntos centrales cuyo tratamiento se extiende a lo largo de toda la trama. La dicotomía se manifiesta a través de las consideraciones que realizan los demás personajes de la joven cambiaformas y la defensa acérrima que hace Negroni de su secuaz y amiga. Por ejemplo, al final del capítulo 9, tras el primer enfrentamiento con Nimona que deja muy malherido a Pieldorada, el caballero habla de lo sucedido con la directora y cambia de opinión con respecto a la joven, luego de que anteriormente se había negado a matarla afirmando que los héroes no matan niñas: "Creíamos que era una niña con aspecto de monstruo, pero no. / Es un monstruo con aspecto de niña" (p. 162). Además, luego de reconciliarse con Negroni, Pieldorada le recrimina que siga viéndola como una niñita asustada que puede ser salvada e insiste en que deben matarla porque es un monstruo y una asesina.

Más adelante, al final del capítulo 11, Negroni llega hasta la Nimona niña para intentar salvarla uniéndola con su otra parte, la bestia enfurecida, diciéndole que ella no es un monstruo, que es más fuerte que su otra parte, y que él siempre estará a su lado. No obstante, la joven descubre que le ha ofrecido el aparato que la debilita a Pieldorada y no confía en su palabra, insistiendo en que el monstruo es su yo verdadero y que no hay nada que pueda hacer por ella: "[Nimona:] No eres el primero que cree poder ayudarme... o arreglarme... o salvarme... / No eres el primero que creyó poder QUERERME hasta que vio qué malo era todo esto. / También te llamaron monstruo. / Pero al final te quedaste de su lado [...] ¡NO SABES NADA DE MÍ! [...] Ésta soy yo. SIEMPRE he sido ésta" (pp. 238-242). Después de esto, Negroni se ve obligado a disparar a la parte de Nimona transformada en la gran bestia para defenderse y salva a Pieldorada abandonando el lugar antes de que el protocolo de eliminación del edificio haga saltar todo por los aires.

La última referencia a la consideración de Nimona como monstruo está recogida en el epílogo final y resuelve las dudas producidas por la

escena anterior acerca del destino de la joven cambiaformas. Mientras Negroni se recupera en el hospital de las heridas sufridas durante el enfrentamiento, Nimona entra en la habitación haciéndose pasar por la doctora y le dice que debe descansar tras haber sido herido por el monstruo, a lo que el caballero responde con rotundidad "No es un monstruo" (p. 250). Cuando Negroni recibe la visita de la verdadera doctora se da cuenta de lo que había sucedido y sale corriendo en busca de su amiga, pero solo es capaz de ver a lo lejos cómo la joven le sonríe y se despide con la mano.

5. DISCUSIÓN

El trabajo realizado hasta este punto nos ha permitido llegar a una serie de conclusiones que sintetizamos en la discusión final.

En primer lugar, constatamos que el modelo de estudio de los personajes realizado permitió el acceso a interpretaciones acerca del mensaje latente de la obra y el entendimiento de los fenómenos que explican los principios de construcción y funcionamiento de la reescritura subversiva-queer de los maniqueos arquetipos de los cuentos maravillosos. No obstante, su aplicación funcionó gracias al estudio narratológico de la obra a partir de la segmentación estructural de la trama y la consideración de la semiótica particular del lenguaje del cómic.

En este sentido, comprobamos que Stevenson construye una protagonista gamberra y mágica -pero alejada de la semántica de fascinación heterosexual de las *manic pixie dream girl*-, cuya habilidad cambiaformas refleja la ambigüedad de sus motivaciones. A pesar de que el diseño exterior e interior del personaje de Nimona se libera de las identidades estereotipadas y es utilizado por la autora para desarticular la validez de la norma hegemónica, albergando un subtexto queer que aboga por el traspaso de las fronteras de lo aceptado socialmente, no reside en él el foco transformador de la ficción. En este sentido, la historia reflexiona sobre el daño irreparable que supone el no encajar en una sociedad que entiende a las personas como medios, limitando su capacidad de autodeterminación personal. Para Nimona, el desprecio y tratamiento recibido por parte de los individuos a su alrededor, incluidos sus

padres, catalogándola como monstruo y actuando en base a esta etiqueta, construyen socialmente su personalidad y autoconcepto a través de las expectativas -efecto Pigmalión-, limitando sus posibilidades de inclusión y desarrollo autónomo. Además, el hecho de que la superación de estas limitaciones sea la creación de un vínculo social-afectivo con el personaje de Negroni, opuesto y análogo al mismo tiempo, construye un discurso provechoso a favor de la pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación inclusiva.

Así, la artista se vale de la reescritura de las identidades coercitivas derivadas de la relación inequívoca de los arquetipos de los cuentos maravillosos con funciones concretas e invariables dentro de la ficción, liberándolas de la subordinación a la trama, para la creación de un mundo de infinitas posibilidades idóneo para la explotación del talento creativo de Stevenson y el tratamiento de las preocupaciones y reivindicaciones sociales.

Finalmente, queremos terminar destacando la importancia del estudio de obras que durante mucho tiempo fueron relegadas a la marginalidad, cuyo principal interés de tratamiento educativo reside en su poder socializador. El cómic, igual que otras manifestaciones artísticas y culturales como el cine o la literatura, se erigen como un reflejo de los deseos, necesidades, miedos y aspiraciones de una sociedad por el cual el espectador siente el deseo de entrar a través de la identificación con los personajes. Además, la utilización de lo fantástico como recurso para la subversión a partir de la reescritura de motivos preexistentes, crea la necesidad de desarrollar habilidades en el lector dirigidas a la decodificación del subtexto o contenido latente, además de aquellas que corresponden al lenguaje híbrido propio del cómic y la intertextualidad.

6. REFERENCIAS

Baetens, J. y Frey, H. (2015). The Graphic Novel. An Introduction [La novela gráfica: una introducción]. Cambridge University Press.

Brémond, C. (1964). Le message narratif [El mensaje narrativo]. Communications, 4, 4-32. Le Seuil. https://doi.org/10.3406/comm.1964.1025

Brémond, C. (1973). Logique du récit [La lógica del relato]. Éditions du Seuil.

Casetti, F. y Di Chio, F. (1998). Cómo analizar un film. Paidós.

Conde, A. C. (2004). Estudio sobre una deriva conceptual: del Monstruo al otro a través de la literatura. A Parte Rei: revista de filosofía, 34, 1- 17. Sociedad de Estudios Filosóficos. http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/page44.html

Courtés, J. (1986). Le conte populaire: poétique et mythologie [El cuento popular: poética y mitología]. Presses Universitaries de France.

Cuñarro, L., y Finol, J. (2013). Semiótica del cómic: códigos y convenciones. Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica, 22, 267-290. Asociación Española de Semiótica/Universidad de Educación a Distancia. https://doi.org/10.5944/signa.vol22.2013.6353

Duncan, R. y Smith, M.-J. (2017). How the Graphic Novel Works [Cómo funciona la Novela Gráfica]. En S. Tabachnick (Ed.), The Cambridge Companion to The Graphic Novel (pp. 8-25). Cambridge University Press.

Fonseca Hernández, C. y Quintero Soto, M. L. (2009). La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas. Sociológica (México), 24(69), 43-60. Unidad Azcapotzalco. http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/154

Gilmore, D. (2003). Monsters: Evil Beings, Mythical Beasts, and All Manner of Imaginary Terrors [Monstruos: seres malignos, bestias míticas y toda clase de terrores imaginarios]. University of Pennsylvania Press.

Greimas, A. J. (1966/1976). Sémantique structurale: Recherche de méthode. Larousse/Semántica estructural: investigación metodológica. Editorial Gredos.

Greimas, A. J. (1970/1973). Du sens. Essais sémiotiques. Du Seuil/En torno al sentido. Ensayos semióticos. Editorial Fragua.

Hernández Fernández, A. (2006a). Hacia una clasificación estructural y temática del cuento folklórico. Revista de Literaturas populares, 1, 153-176. Escuela Nacional de Estudios Superiores, UNAM, Unidad Morelia. http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/2699

Hernández Fernández, A. (2006b). Hacia una poética del cuento folklórico. Revista de Literaturas populares, 2, 371-392. Escuela Nacional de Estudios Superiores, UNAM, Unidad Morelia. http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/2714

Hidalgo, A. y McCausland, E. (2018). Representación, autoría y estrategias queer en el cómic contemporáneo. Tebeosfera: Cultura Gráfica, 6. Asociación Cultural Tebeosfera. https://revista.tebeosfera.com/sumario/6/

Jagose, A. (1996) Queer Theory: An Introduction [Teoría Queer: una introducción]. New York University Press.

Lévi-Strauss, C. (1958/1992). Anthropologie Structurale. Plon/Antropología estructural. Paidós.

Nestore, A. (2015). Traducir la subversión. Análisis queer de las versiones italiana y española de la novela gráfica Fun Home de Alison Bechdel. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Universidad de Málaga. http://hdl.handle.net/10630/9847

Pérez-Rufí, J. P. (2017). Metodología de análisis del personaje cinematográfico: Una propuesta desde la narrativa fílmica. Razón Y Palabra, 20(4_95), 534–552. Tecnológico de Monterrey. https://revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/685

Preciado, P. B. (2017). Historia de una palabra: Queer. Pixel Editora.

Propp, V. J. (1928/2006). Morfologija skazky. Nauka/ Morfología del cuento. Editorial Fundamentos.

Propp, V. J. (1946/1974). Istoriceskie korni volsebnoj skazki. Éditions de l' Université Gouvernementale de l'Ordre de Lénine/Las raíces históricas del cuento. Fundamentos.

Stevenson, N. (2016). Nimona. Océano.

Tabachnick, S. (2017). From Comics to the Graphic Novel: William Hogarth to Will Eisner [Del cómic a la novela gráfica: de William Hogarth a Will Eisner]. En S. Tabachnick (Ed.), The Cambridge Companion to The Graphic Novel (pp. 8-25). Cambridge University Press.

MECANISMOS DE RESISTENCIA EN LA LITERATURA FRANCO-CREOLE: PERSPECTIVAS PARA UNA TRADUCCIÓN DESCOLONIAL DEL CARIBE

LAURA DE LA FUENTE LÓPEZ
Université de Lille

1. INTRODUCCIÓN

En una sociedad regida por multiformes intercambios asimétricos entre lenguas y culturas, que debe hacer frente al doble desafío de las globalizaciones homogeneizadoras y de los particularismos excluyentes, la traducción se torna una herramienta clave, que requiere un posicionamiento ético y político. Esa toma de posición traductológica se vuelve más urgente cuando nos enfrentamos a producciones atravesadas por una opresión a nivel epistémico, lingüístico y literario.

Y es que el sistema que sigue estructurando el conocimiento en nuestros días está constantemente marcado por el *epistemicidio* (Santos 2010), considerando determinados saberes y producciones como carentes de rigor y sin valor epistemológico por no encajar en el molde impuesto por el Norte Global. Por ello, alzar la voz desde las periferias se convierte en un reto subversivo, un acto de rebeldía que irrumpe en el sistema rescatando y sacando a la superficie la realidad reprimida y enterrada de la historia.

El Caribe, un espacio minorizado y marcado por la herida colonial y esclavista, es un reflejo de ello. Mediante una desterritorialización y reapropiación de la lengua hegemónica –el francés, en el caso de nuestro objeto de estudio– la literatura híbrida que aquí surge constituye un disenso del relato eurocéntrico y aspira a reconstruir una identidad genuina, enmarcándose en un proyecto de recuperación de la memoria ancestral y de valorización lingüístico-cultural del creole. Al tratarse de

discursos habitados por más de una lengua, los retos traductológicos e ideológicos que se plantean son numerosos.

Dentro de este marco, las líneas que se tratarán en este trabajo parten de varios análisis previos en torno a un corpus de obras franco-creolófonas escritas por mujeres, que precisamente vehiculan un entramado complejo de resistencias y resiliencias de ejes múltiples: cuestionando el sistema patriarcal, la colonialidad del poder (Quijano, 2014) y su violencia epistémica (Spivak, 2011), el racismo, el etnocentrismo, la homogeneización lingüística y la exotización, entre otros.

De este modo, tomando como base metodológica los aportes teóricos de los principales estudios ontológicos y literarios antillanos de expresión franco-creole, así como algunas teorías descoloniales de América Latina, este capítulo tiene como meta plantear algunas perspectivas y estrategias éticas para abordar el análisis y la posterior traducción de esta y otras literaturas híbrida –principalmente hacia el ámbito hispano–, así como dar cuenta de la necesidad de un enfoque descolonial, frente al monopolio de lo poscolonial, en los estudios de traducción. A tal efecto, mencionaremos algunos de los mecanismos de los que se sirven las autoras estudiadas para introducirse en la esfera literaria y subvertir los discursos imperantes desde su posición periférica, analizando brevemente la manera en que manipulan los recursos lingüísticos, tanto a nivel morfosintáctico y rítmico, como a nivel metaliterario e ideológico.

Si bien por razones de extensión no es posible plasmar aquí los análisis pormenorizados del corpus, nos referiremos someramente a *Pluie et vent sur Télumée Miracle*, de la autora guadalupeña Simone Schwarz-Bart; a *Traversée de la Mangrove*, de la también guadalupeña Maryse Condé, y a *Fille d'Haïti*, de la hatiana Marie Vieux-Chauvet, ilustrando nuestras reflexiones con algunos ejemplos extraídos de estas obras.

2. HACIA UN GIRO DESCOLONIAL DE LA TRADUCCIÓN

Uno de los mitos más instalados en nuestra sociedad durante el último medio siglo es que con la (casi) erradicación de las administraciones coloniales y la consolidación de los Estados modernos periféricos, se

dejó atrás la explotación y dominación colonial y el mundo alcanzó un estatus "poscolonial". Sin embargo, a través de innumerables ejemplos, podemos identificar cómo la influencia de las exmetrópolis sigue presente en sus antiguas colonias. De manera objetiva, a través de bloqueos económicos, por ejemplo; de manera subjetiva, mediante la subestima hacia cualquier conocimiento no generado bajo los estándares del Norte Global. Como considera Ramón Grosfoguel, "las estructuras globales múltiples y heterogéneas establecidas durante un periodo de 450 años de expansión colonial europea no se evaporaron con la descolonización jurídico-política de la periferia durante los últimos 50 años" (2008, 28). Por el contrario, el colonialismo moderno global ha dejado paso a una "colonialidad del poder" y del saber (Quijano, 2014, 285) o a una "colonialidad global" (Mignolo, 2005b), conceptos que analizan la continuidad y la evolución de los métodos de dominación colonial más allá del nivel político y jurídico. El grupo Modernidad/Colonialidad, al que pertenecen los autores citados y cuyos aportes teórico-práxicos constituyen uno de los mayores focos de pensamiento de América Latina, han puesto de manifiesto[51] la subsistencia en la actualidad de las jerarquías "epistémicas, espirituales, raciales/ étnicas y de género/sexualidad desplegadas por la modernidad" (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, 14).

De cara a clarificar los presupuestos de los que partimos, es importante aquí tener en mente algunas diferencias entre el pensamiento poscolonial –del que nos alejamos en su aplicación traductológica para nuestro objeto de estudio– y el descolonial. El primero suele situar el comienzo de la colonialidad en el siglo XVIII y XIX. Asimismo, tiende a utilizar fundamentalmente a filósofos europeos posmodernos y a soslayar las aportaciones teóricas de otras tradiciones, produciendo entonces una crítica de Europa pero desde los cánones de este mismo continente. En efecto, estos estudios "van a caballo entre la teoría crítica europea proveniente del postestructuralismo (Foucault, Lacan y Derrida) y las experiencias de la elite intelectual en las ex-colonias inglesas en Asia y África del Norte" (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, 26). Por ello

[51] Tanto desde la filosofía (Dussel, Lugones, Castro-Gómez) como desde la sociología (Grosfoguel, Quijano), la semiología (Mignolo), la antropología (Coronil) y la pedagogía (Walsh), entre otras disciplinas.

constatamos que, a pesar de sus múltiples aportes a la crítica del eurocentrismo, esta crítica se sigue produciendo desde la perspectiva epistémica de pensadores eurocéntricos, o, dicho de otro modo, se critica la modernidad con las mismas herramientas de la modernidad.

Por el otro lado, la corriente descolonial sostiene que la modernidad y la colonialidad son interdependientes, y por lo tanto, la modernidad no plantea un proyecto emancipatorio sino civilizatorio. Al situar en el siglo XV el comienzo del colonialismo, se puede observar cómo la mayor parte del andamiaje epistemológico moderno europeo tiene por sustento la conquista de América; esto puede verse más claramente en los debates entre Ginés de Sepúlveda y Bartolomé de las Casas, así como en Descartes, padre de la filosofía moderna. Asimismo, lo descolonial critica el eurocentrismo desde una perspectiva externa a Europa, pues al utilizar la filosofía latinoamericana, las cosmovisiones indígenas y las experiencias adquiridas en diversas luchas concretas, como el movimiento zapatista (Mignolo, 2007, 32), reconoce la validez de sus propias herramientas teóricas y práxicas para su liberación.

En pocas palabras podríamos decir que el movimiento descolonial aboga por pensar al Sur no solo desde el Norte, sino también desde el Sur mismo. Es decir, en contraste al poscolonialismo, el descolonialismo intenta rescatar las aportaciones que se han invisibilizado por no corresponderse con los cánones occidentales; su meta epistémica es el pluriversalismo crítico y la transmodernidad (*Cf.* Grosfoguel, 2011; Grosfoguel, 2008; Dussel, 2018).

Teniendo estas precisiones en cuenta, estimamos que comienza a revelarse necesaria una renovación de los útiles teóricos y metodológicos de la traducción que pueda nutrirse de los estudios descoloniales, especialmente a la hora de abordar producciones cuya urdimbre ideológica requiere un tratamiento específico, como es el caso de la literatura caribeña. Si bien desde el denominado giro cultural (Bassnet y Lefevere, 1990) las problemáticas identitarias e ideológicas empezaron a ponerse en el foco de los estudios traducotológicos, y se forjó, gracias a los estudios poscoloniales, una teoría de la traducción crítica con las opresiones coloniales, patriarcales y racistas; constatamos que esa mirada crítica está anclada a un determinado *locus* de enunciación (Mignolo, 2005a) que no

necesariamente es aplicable en otros contextos como el que nos ocupa. A este respecto, en aras de promover herramientas traductológicas más conscientes de las luchas y resistencias contra la colonialidad vehiculadas por la multiplicidad de producciones que emanan del Sur Global, la traductología debería inscribirse en un giro descolonial.

3. DOMINACIÓN LINGÜÍSTICO-CULTURAL DEL CARIBE

Ahora bien, la colonialidad se manifiesta de forma diversa en función del espacio que ocupe. Por ello, en aras de conseguir un "conocimiento situado" (Haraway, 1995) de nuestro objeto de estudio, es preciso en primer lugar conocer el contexto del que emanan las obras analizadas tanto a nivel lingüístico y literario, como epistemológico y cultural.

Como anunciábamos, hemos focalizado nuestra atención en las producciones literarias surgidas en el Caribe franco-creole. En este espacio, se da una situación lingüística muy particular en la que se perciben claramente esas relaciones de poder mencionadas en el anterior apartado. Tradicionalmente, la gran mayoría de lingüistas se han referido al caso caribeño como un entorno de diglosia, concepto acuñado por Ferguson (1959, 336) para referirse a la convivencia de dos variedades lingüísticas con distinto estatus social: una de prestigio y otra relegada a usos considerados inferiores. Sin embargo, además de referirse únicamente, en un primer momento, a variedades dialectales con un origen lingüístico común, el binarismo y la estricta estratificación vehiculada por este concepto resulta demasiado simplista y normativa para aplicarse ciegamente a las complejas dinámicas entre los diversos creoles caribeños y el francés, obviando asimismo las implicaciones psicolingüísticas de los hablantes a la hora de escoger una u otra lengua. Si bien en la época de la Plantación la realidad lingüística concordaba en mayor medida con ese sistema diglósico según lo teorizaba Ferguson, con el paso de los siglos, el uso real de ambas lenguas ha sobrepasado esas fronteras artificiales que vinculan necesariamente al creole a los usos cotidianos e informales y afirman que el francés "is used for most written and formal spoken purposes but is not used by any sector of the community

for ordinary conversation"[52] (1959, 336). Por otro lado, teniendo en cuenta que únicamente alrededor del 2 % de la población guadalupeña, en concreto, tiene el francés como lengua materna, según las estimaciones de 2008 de *l'Ethnologue* y del grupo *Joshua Project* (Leclerc, 2017), y que solo entre las jóvenes generaciones hay un dominio más generalizado del francés –obligatorio en la educación primaria y secundaria–, ese estatus diglósico afectaría en realidad a un sector muy reducido de la población.

Por ello, varios lingüistas como Fishman (1967) o Calvet (1999) han tratado de ampliar y complejizar la noción de diglosia mediante la oposición con el bilingüismo, la introducción de la problemática del poder –derivada en gran medida de contextos coloniales como el que nos ocupa–, así como la flexibilización y dinamización de las tipologías codificadas y de las fronteras entre lenguas. Otros autores, conscientes de la amplia gama de matices y de la hibridez existente entre las dos lenguas en cuestión en su uso real, rechazan por completo el término fergusiano, prefiriendo el uso de otras nociones, como *interlecto* (Prudent, 1981) o *pluriglosia* (Dichy, 1994); o bien describiendo la situación antillana como un doble *continuum* (Hazaël-Massieux, 1996).

Por ello, ya sea que nos adhiramos a una concepción flexible y matizada del término "diglosia" o que la rechacemos por completo y nos acerquemos a estas nociones, no debemos ignorar que esta situación de tensiones lingüísticas tuvo su origen, evidentemente, en la colonización: por un lado, el francés fue la lengua impuesta por los colonizadores, mientras que la lengua oprimida, el creole, fue un producto de la propia colonización, pues surgió en las plantaciones esclavistas.

Se trata, por tanto, de una lengua fruto de los choques y contactos más heterogéneos, conjugando la sintaxis de diversas lenguas de África occidental, el léxico de diversos dialectos franceses, así como de varias lenguas autóctonas amerindias –como el arahuaco y diversas lenguas de la familia tupí-guaraní (*cf.* Zanoaga, 2010)– y numerosos préstamos del español y del inglés, entre otros. En este sentido, es indispensable

[52] "Se usa para la mayoría de los propósitos escritos y orales formales, pero ningún sector de la comunidad lo usa para conversaciones ordinarias" [Traducción propia].

tener en cuenta que, desde su nacimiento, la lengua creole sirvió como herramienta de resistencia, pues si bien deriva parcialmente del llamado "pidgin de traite" (Prudent, 1982, 110), la lengua de comunicación entre esclavos y negreros portugueses y holandeses, los esclavos se servían de la ambigüedad semántica del creole para comunicarse de forma secreta sin que los amos comprendieran (Prudent, 1982, 111-112).

Sin embargo, esa jerarquización lingüística y esa opresión por parte del francés de la metrópoli a lo largo de los siglos ha provocado un vínculo conflictivo hacia la propia lengua, que en muchos casos ha derivado en un desprecio hacia el creole entre sus propios hablantes. Memmi, al profundizar en las relaciones psicosociales entre el colonizador y el colonizado, se refiere a esta situación como un "drama lingüístico":

> "Dans le conflit linguistique qui habite le colonisé, sa langue maternelle est l'humiliée, l'écrasée. Et ce mépris, objectivement fondé, il finit par le faire sien. De lui-même, il se met à écarter cette langue infirme, à la cacher aux yeux des étrangers, à ne paraître à l'aise que dans la langue du colonisateur. En bref, le bilinguisme colonial n'est ni une diglossie, où coexistent un idiome populaire et une langue de puriste, appartenant tous les deux au même univers affectif, ni une simple richesse polyglotte […]; c'est un drame linguistique (1973, 136-137)[53]".

Estas reflexiones siguen la línea del imprescindible estudio sobre el colonialismo que más de una década antes había emprendido el martiniqués Fanon desde el psicoanálisis, analizando ese complejo de inferioridad por "epidermización" de las estructuras sociales y relaciones de poder racistas (2009 [1952], 44).

Precisamente contra esta alienación lingüística, ontológica y cultural, que se ve sin duda reflejada en la evolución de la literatura antillana –marcada

[53] "En el conflicto lingüístico que vive el colonizado, su lengua materna es la humillada, la aplastada. Y este desprecio, objetivamente justificado, termina haciéndolo suyo. Él mismo comienza a descartar este lenguaje lisiado, a ocultarlo de los ojos de los extraños, para parecer cómodo únicamente en el lenguaje del colonizador. En resumen, el bilingüismo colonial no es ni una diglosia, donde coexisten una lengua popular y una lengua pura, ambas pertenecientes al mismo universo emocional, ni una simple riqueza políglota; es un drama lingüístico". [Traducción propia]

inicialmente por un asimilacionismo *doudou*[54]–, luchan las escritoras analizadas, siguiendo la estela de varios movimientos antillanos de reapropiación identitaria y literaria, muy célebres, como son la Négritude, l'Antillanité y la Créolité.

En efecto, el funcionamiento del mundo literario constituye una imagen especular de las dinámicas coloniales y de los mecanismos jerárquicos y centralizados que predominan en la sociedad. Así lo refleja de forma muy acertada la obra de Pascale Casanova *La république mondiale des lettres* (2008 [1999]) mediante una comparación del sistema literario con la economía. En ella percibimos cómo los escritores "descentrados" se ven engullidos en un mecanismo que encadena y amplifica las múltiples opresiones mencionadas, en el que las lenguas, que acaparan el capital simbólico, son utilizadas como instrumentos de poder. Así, para comprender las dinámicas que rigen las producciones de nuestro objeto de estudio, es preciso analizar cómo estas autoras consiguen acceder a la esfera literaria desde su posición periférica y apuntan a sobrepasar las barreras, para lo cual expondremos a continuación algunas de las estrategias que utilizan. Y es que, si bien la propia literatura es una imposición heredada de una dominación político-cultural, puede ser también un instrumento que, una vez reapropiado "permet aux écrivains démunis spécifiquement d'accéder à une reconnaissance et à une existence spécifique"[55] (Casanova 2008, 174).

[54] Doudou y doudouisme son términos que empezaron a utilizar diversos autores antillanos en revistas intelectuales críticas a partir de los años 30, como Légitime Défense o Tropiques, para referirse a las producciones literarias imperantes que representaban la realidad antillana de manera exótica y estereotipada, creadas para complacer la mirada metropolitana. Uno de los discursos más emblemáticos y poderosos en contra de esta literatura alienante es el de Suzanne Roussi Césaire en Tropiques nº4 (1942), donde decreta "la mort de la littérature doudou", de la "littérature de hamac. Littérature de sucre et de vanille. Tourisme littéraire".

[55] "Permite a los escritores despojados específicamente conseguir un reconocimiento y una existencia concretas". [Traducción propia]

4. MECANISMOS DE RESISTENCIA

En general, se suele decir que quienes aspiran a alzar su voz desde un contexto diglósico –en su sentido más flexible– tienen dos vías posibles para acceder a la esfera literaria: o bien elegir la lengua-centro, el francés, como lengua de expresión, y por tanto caer en la homogeneización dentro del espacio dominante, o bien utilizar la lengua minorizada, el creole, lo cual conduciría a un enclaustramiento en la diferencia.

> "Placés devant une antinomie qui n'appartient (et n'apparaît) qu'à eux, ils ont à opérer un "choix" nécessaire et douloureux : soit affirmer leur différence et se condamner à la voie difficile et incertaine des écrivains nationaux (régionaux, populaires etc.) écrivant dans de "petites" langues littéraires et pas ou peu reconnus dans l'univers littéraire international, soit "trahir" leur appartenance et s'assimiler à l'un des grands centres littéraires en reniant leur "différence".[56] (Casanova, 2008, 259)".

Esta disyuntiva, ilustrada y criticada por Glissant en su *Discours Antillais* (1981, 117) resulta demasiado dicotómica y reduccionista. De hecho, consideramos que las obras analizadas ponen de manifiesto una tercera vía. Y es que, a pesar de que de forma mayoritaria las obras analizadas se suelan considerar como producciones francófonas; afirmar que la lengua de expresión de autoras como Simone Schwarz-Bart, Maryse Condé o Marie-Vieux Chauvet es el francés sería remitirnos exclusivamente a la superficie textual, a las apariencias formales. Estaríamos obviando muchas cuestiones estructurales e ideológicas que se producen por debajo de esa fachada.

Ahora bien, es evidente que estas autoras deciden valerse del francés, probablemente por motivos de mucho peso: por un lado, escribir en francés facilita el acceso a la edición y distribución editorial gracias a la existencia de un público consolidado y a que la estructura del sistema

[56] "Situados frente a una antinomia que solo les incumbe (y se les presenta) a ellos, deben realizar una 'elección' necesaria y dolorosa: o bien afirmar su diferencia y condenarse a la vía difícil e incierta de los escritores nacionales (regionales, populares, etc.), escribiendo en 'pequeñas' lenguas literarias y poco o nada reconocidos en el universo literario internacional, o bien 'traicionar' su identidad y asimilarse a uno de los grandes centros literarios, renegando de su 'diferencia'". [Traducción propia]

literario en su conjunto otorga el capital literario central a esta lengua. Por otro lado, permite a un público no antillano acceder a esta literatura, lo que hace posible al mismo tiempo la traducción a diversas lenguas. Esto es esencial para que la reivindicación desde un espacio subalterno tenga salida. Pero precisamente consiguen transgredir esa visión reduccionista mediante una vía alternativa para no traicionar su identidad creole: una desterritorialización –utilizando el concepto de Deleuze y Guattari (1975, 28), con el que describen uno de los rasgos de las "literaturas de minorías"– y posterior reapropiación de la lengua colonizadora, el francés, a la que transforman atravesándola con el creole, conformando así una nueva lengua híbrida.

Cabe decir que este uso lingüístico nada tiene que ver con la visión colorista del exotismo, que se contenta con espolvorear alguna expresión y ritmo creole sobre un texto en francés, sino que se trata de una verdadera manipulación de la lengua francesa, en la que se imbrica el creole a nivel léxico, sintáctico, fonético, ortotipográfico y simbólico, pasando de ser una simple cohabitación de lenguas a una «interpenetración». Ahora bien, como es natural, cada autora manipula estos recursos resistentes de una manera propia, pues a pesar de enmarcarse en un afán colectivo de reapropiación creole, en ningún modo se trata de un lenguaje estático que se manifieste del mismo modo en todas las producciones caribeñas. A este respecto, en el siguiente apartado veremos algunos de los posibles mecanismos de inserción del creole en la lengua hegemónica a través de una breve selección de ejemplos analizados en el corpus.

4.1. A NIVEL LÉXICO

Muchos autores antillanos de renombre, como Chamoiseau, y en cierta medida Maryse Condé y Marie Vieux-Chauvet, utilizan mecanismos mayoritariamente léxicos, optando por incorporar directamente elementos léxicos del creole, o, dicho de otra manera, por la no-traducción de palabras vernáculas. Se trata quizá de la estrategia más evidente, en la que no hay manipulación o hibridación previa del léxico creole.

"Blessé comme du temps où les enfants lui donnaient du kouni a man-man-aw à l'école"57. (Condé, 1989, 43). Si bien en la actualidad esta interjección grosera se utiliza con una connotación sexual en Guadalupe y Martinica, literalmente, la expresión creole quiere decir "el cuello de tu madre está desnudo", insulto utilizado en el pasado por los niños blancos para burlarse de los hijos de esclavos negros, haciendo referencia a la prohibición a las esclavas negras de llevar joyas (Chevignac 2020, 128). En la misma línea, encontramos esta inserción léxica de otro insulto creole –en este caso, con el sentido de "hija de puta"– en *Fille d'Haïti,* de Vieux-Chauvet: "Le jour où une élève plus âgée me traita de 'pitite bouzin' parce que je lui reprochais de s'être montrée lâche en frappant une enfant de huit ans, je compris ce qu'on pouvait me reprocher"[58] (Vieux-Chauvet, 2014 [1954], 11). Como vemos, estas elecciones a la hora de perforar la lengua francesa suelen tener implicaciones ideológicas, pues constatamos en ambos ejemplos insultos con mucha carga colonial y/o patriarcal.

Por otro lado, uno de los casos más numerosos de presencia creole en las narrativas caribeñas es el ámbito vegetal, pues el léxico relativo a las plantas autóctonas atraviesa todo el texto, como vemos en este ejemplo de *Traversée de la Mangrove*:

> "J'ai nommé tous les arbres de ce pays. Je suis monté à la tête du morne, j'ai crié leur nom et ils ont répondu à mon appel. Gommier blanc. Acomat-boucan. Bois pilori. Bois rada. Bois trompette. Bois guépois. Bois d'incens. Bois pin. Bois la soie. Bois bandé. Résolu. Kaïmitier. Mahor cochon. Prune café. Mapou lélé. Arbre à lait. Malimbé.[59] (Condé, 1989, 241)".

Además, consideramos que el uso de estas realidades naturales no debe analizarse únicamente como una estrategia léxica, sino epistémica, en

---

[57] "Dolido como en aquel tiempo en que los niños le espetaban un kouni a manman-aw en la escuela". [Traducción propia]

[58] "El día en que una alumna más mayor me llamó 'pitite bouzin' porque le reprochaba haberse comportado como una vil cobarde al pegar a una niña de ocho años, comprendí lo que me podían reprochar". [Traducción propia]

[59] "Yo nombré todos los árboles de este país. Subí a lo alto del cerro, grité su nombre y respondieron a mi llamada. Tabonuco. Acomat boucan. Palo verde. Granadillo. Guarumbo. Árbol del incienso. Guayabacón. Magnolia criolla. Palo de seda. Mago. Hilacho. Majó. Falso café. Palo lelé. Jaimiquí". [Traducción propia]

tanto que constituye una parte valiosa de la cosmovisión creole y reivindica una forma de conocimiento y transmisión subestimada por la hegemonía. En efecto, la valorización de los saberes botánicos, medicinales y sobrenaturales transmitidos de generación en generación por mujeres antillanas es una constante en las narrativas analizadas.

Dentro de este nivel léxico, vemos también otros mecanismos más sutiles de hibridación, en los que se calca la morfología del creole por medio del francés. Se trata de una técnica particularmente abundante en la obra de Schwarz-Bart, que identificamos, por ejemplo, en la creación de sustantivos con el sufijo -ment [-man]. Mientras que en la lengua francesa este sufijo se utiliza mayoritariamente para crear adverbios, en creole es mucho más frecuente su uso en la formación sustantival: "dévisagement" (Schwarz-Bart, 1972, 72), "causement" (1972, 197). De este modo, aunque se conserva la gramaticalidad del francés, hay una brecha estilística perceptible en función de la pertenencia o no del lector a la creolofonía (Bernabé, 1982, 167). Estas reminiscencias del creole que se cuelan en los huecos de la lengua francesa permiten establecer una cierta complicidad entre el texto y el lector creolófono.

4.2. A NIVEL SINTÁCTICO Y ORTOTIPOGRÁFICO

Por otro lado**,** pasando a la esfera sintáctica, una de las huellas más notorias del creole en el corpus estudiado es la supresión de artículos, tanto definidos como partitivos, ya que en esta lengua, a diferencia del francés, su uso no es indispensable en muchos de los casos y generalmente van aglutinados con el sustantivo, o bien pospuestos con un guion. Muestra de ello es este curioso ejemplo, en el que Simone Schwartz-Bart calca la sintaxis creole en los tres primeros sintagmas, pero recupera la gramaticalidad francesa en el último: "Il y avait viande cochon, viande mouton, viande bœuf et même de la volaille, servie dans son bouillon"[60] (1972, 19).

También en la puntuación podemos percibir un uso particular. Por ejemplo, en el caso de Simone Schwarz-Bart, llama la atención la

[60] "Había carne cerdo, carne cordero, carne buey e incluso carne de ave, servida en su caldo". [Traducción propia]

sustitución de las comillas y de las rayas de diálogo por puntos suspensivos para introducir voces sucesivas sin interrumpir el discurso:

> Un jour le visage de Reine Sans Nom s'illumina et elle dit, sur un ton de léger reproche… comment n'avais-je pensé aux Andréanor, avec leur grande boutique de Valbadiane, à cinquante longueurs de gaffe de chez nous?... Mais la belle vision fut brève comme l'éclair, et je vis grande-mère se rembrunir, baisser la voix, marmonner… il y a, sur la terre, de très étranges maladies, et le sang de l'homme devient comme du pus… (1972, 27)[61]

En efecto, la originalidad de las técnicas que emplea esta autora reside en su capacidad para vehicular el creole a lo largo de todo el texto sin que el más mínimo collage sea visible. Consigue aunar la concisión oral y la proverbialidad del creole a la expresión literaria francesa a través de una lengua híbrida que no aparece como totalmente opaca al lectorado no creolófono, pero que crea vínculos que solo son perceptibles por quienes conocen la lengua y la cultura creoles.

4.3. Oralitura

Precisamente esa proverbialidad es uno de los rasgos más definitorios de esta literatura, pues se inscribe en uno de los pilares del proyecto de resistencia de estas autoras caribeñas: la oralitura[62]. Este gran ámbito de introducción del creole representa un sistema de transmisión del conocimiento y de expresión artística por vía oral. En esta tesitura, con el objetivo de recuperar y valorizar la memoria ancestral y la cultura oral

[61] "Un día, el rostro de Reine Sans Nom se iluminó y dijo, en un tono de ligero reproche… ¿Cómo no había pensado en los Andreanor, con su gran tienda de Valbadiane, a cincuenta leguas de nuestra casa?... Pero esa bonita visión fue breve como un rayo, y vi a la abuela ensombrecerse, bajar la voz, mascullar… Hay, en la tierra, enfermedades muy extrañas, y la sangre del hombre se vuelve como el pus…" [Traducción propia]

[62] El concepto de "oralitura" designa a las producciones con finalidad estética creadas para ser contadas y transmitidas de forma intergeneracional por vía oral, basándose en una textualidad memorial. Engloba por tanto diversos géneros pertenecientes a la tradición oral, como cuentos, proverbios, canciones, mitos, adivinanzas, etc. El término fue introducido y desarrollado en primera instancia por Ernest Mirville (1974). en la esfera francófona, y posteriormente lo retomaron y ampliaron los creolistas (cf. Chamoiseau & Confiant, 1991). Cabe señalar que esta oralitura creole surge en la sociedad esclavista, aunque su germen se remonta a épocas ancestrales de las sociedades africanas, en las que los griots eran los encargados de salvaguardar la sabiduría oral.

con toda la complejidad de saberes que vehiculan, estas autoras introducen numerosos proverbios, cuentos, canciones y danzas tradicionales a lo largo del texto. Algunas veces de forma literal, otras modificando y recomponiendo poéticamente esas referencias, produciendo un efecto de naturalidad oral, como vemos en este ejemplo de *Traversée de la Mangrove*: "Mais assez! Assez! Ou kon pwa ka bouyi!" (Condé, 1989, 85) (¡Ya basta! ¡Basta! ¡Eres como chícharos hirviendo!), que recuerda sin duda al refrán creole "I ka monté é désann kon pwa ka kuit" (Sube y baja como los chícharos que cuecen), utilizado para referirse al carácter inquieto de una persona.

Este mismo carácter improvisatorio y creativo a partir de manifestaciones oraliterarias reales, que transmite sin duda la esencia dinámica y comunitaria de la tradición oral, se refleja a través de múltiples canciones, como esta nana creole que reproduce Moïse, un personaje de *Traversée de la mangrove* de Condé (1989, 42):

> La ro dan bwa
>
> Ti ni an jupa
>
> Peson pa savé ki sa ki adanye
>
> Sé an zombi kalanda
>
> Ki ka manjé…[63]

Probablemente, la versión condeana bebe de la misma fuente que una de las pocas versiones transcritas que hemos podido localizar (Benoit *et al*., 1983, 19-47), acompañada de su traducción al francés:

[63] "Allá arriba en los bosques / hay una choza / nadie sabe quien vive allí / es un zombi kalanda / que come…". [Traducción propia]

La ho, la ho dan sé bwa la
tin on gwo neg bambara
ki ka manjé tout ti moun
tan zan tan i ka pwan
on ti kout ronm
woy, woy
dan bwa la (3 fois)

Là haut dans les bois
il y a un gros nègre bambara
qui mange tous les petits enfants
de temps en temps il boit
un peu de rhum
aïe ! aïe ! aïe !
dans les bois (bis)".

5. PERSPECTIVAS Y ESTRATEGIAS TRADUCTOLÓGICAS PARA UNA TRADUCCIÓN DESCOLONIAL

Una vez vislumbrados algunos de los mecanismos mediante los cuales las autoras de nuestro objeto de estudio desterritorializan la lengua francesa, haciendo de este instrumento de opresión colonial un arma de resistencia, pasaremos a exponer –aunque de forma no exhaustiva– algunas perspectivas y estrategias traductológicas que podrían contribuir a una traducción más ética de la hibridez franco-creole.

Glissant, a través de su *Poétique de la Relation* (1990) y de la teorización de su pensamiento archipelágico, promovía una conexión interinsular y una visión pancaribeña para superar el aislamiento adjudicado tradicionalmente a estos espacios, y exigía concebir "non pas une communauté *face à l'autre*, mais *en relation à l'autre*"[64] (1969, 205).

También desde el Caribe hispano ha habido múltiples esfuerzos teóricos que aspiraban a unir fuerzas y fomentar los innegables vínculos –fruto de una misma herida colonial– entre las unidades aparentemente fragmentadas del Caribe para trascender el "polilingüismo que parece dividir irreparablemente las letras del Caribe" (Benítez, 1998, 40), como vemos en la Isla que se repite, del cubano Benítez Rojo o en El país de cuatro pisos, del puertorriqueño José Luis González (1982).

[64] "No una comunidad frente a la otra, sino en relación con la otra". [Traducción propia]

Tomando en consideración esas bases histórico-culturales comunes a los diversos espacios antillanos, así como las particularidades geográficas compartidas al tratarse de regiones vecinas, resulta conveniente recurrir a una estrategia de traducción que aproveche estas circunstancias. A este respecto, proponemos emplear el concepto escasamente tratado de *traducción intracultural*. Con esta apelación no hacemos referencia al sentido que Bassnett y Lefevere le dan a este término, como sinónimo de reescritura (1990, 9), sino más bien a una reinterpretación de la fórmula de Jakobson sobre la traducción intralingüística (1959, 233). Es decir, podríamos definir la traducción intracultural como una interpretación de los signos o hechos culturales por medio de otros signos o hechos de la misma cultura. De este modo, sería posible trascender las fronteras lingüísticas de las distintas regiones caribeñas gracias a este enfoque, donde la cultura creole ejerce de mediadora.

Resulta particularmente útil, a nivel léxico, cuando se trata de encontrar equivalentes en la cultura antillana hispanohablante de vocabulario relativo a la naturaleza, concretamente el universo vegetal, que como hemos visto abunda en estas narrativas. De este modo, especies vegetales como el "arbre à lait" y el "gommier blanc" guadalupeños (Condé, 1989, 241), encontrarían en el jaimiquí cubano y en el tabonuco portorriqueño, respectivamente, sus equivalentes intraculturales.

Pero más allá del ámbito léxico, también resultaría de gran utilidad en la traducción de elementos de la oralitura, ya que muchos proverbios, cuentos y canciones de los diferentes espacios –anglo-creole, hispano-creole o franco-creole– se nutren de un mismo sustrato. Por ejemplo, en Traversée de la Mangrove, al igual que en casi la totalidad de las narrativas que componen nuestro objeto de estudio, hay alusiones a personajes de la oralitura creole que son parte del imaginario colectivo y constituyen una fuente proverbial, musical y cuentística indispensable, como vemos en el caso de Ti-Jean: "Il partira comme Ti-Jean et parcourra le monde à cheval, piétinant le sol des sabots de sa haine, s'arrêtant dans chaque case, dans chaque masure, dans chaque

habitation pour demander: – Ou té konnet papa mwen?[65] (Condé, 1989, 229). Y de igual modo en el de Kompè Lapin: "Moïse était vissé par terre, la liasse collée aux doigts comme à la patte de Kompè Lapin, puni par le sort".[66] (Condé, 1989, 45).

Muchos de estos personajes son igualmente representativos de la oralitura del Caribe hispano, así como de la esfera anglófona, por lo que podemos establecer interesantes correspondencias tras analizar diversos compendios y recopilatorios, como hemos plasmado en la siguiente tabla:

Antillas franco-creolófonas	**Antillas anglo-creolófonas**	**Antillas hispanohablantes**
• Ti-Jean / Ti-Jan (Guadalupe, Guayana, Martinica) Césaire, 1978	• Jack / Jack Mandora (Bahamas, Jamaica) • Bad John (Trinidad y Tobago) Laroche *et al.*, 1991	• Juan Bobo (Puerto Rico, República Dominicana) Álvarez Conde, 2018
• Ananse • Konpè Zarényé Condé, 1986; Kondo, 2016	• Anansi / Anancy (Jamaica) Haase, 2008	• Hermano araña • Breda Anansi (Costa Rica, Colombia) Duncan, 2012
• Manman Dlo (Guadalupe, Guayana, Martinica) • Lasirenn (Haïti) Confiant, 2017	• Mami Wata Urioste-Buschmann, 2013	• Yemayá (Cuba) Pérez Amores, 2011

TABLA 1.

Fuente: elaboración propia

Aunque esas conexiones intraculturales son sin duda de utilidad en el proceso traductológico, no bastan por sí solas para construir una

[65] "Se marchará como Ti-Jean y recorrerá el mundo a caballo, pisoteando el suelo con los cascos de su odio, deteniéndose en cada casa, cada choza, cada hacienda, para preguntar: – ¿Conocías a mi padre?". [Traducción propia]

[66] "Moïse estaba retorcido en el suelo, con el fajo pegado a los dedos como a la pata de Kompè Lapin, castigado por el destino". [Traducción propia]

traducción ética, pues hemos visto que la hibridez franco-creole plantea otros desafíos más complejos a la hora de traducir, por la dificultad de identificar, en primera instancia, para posteriormente visibilizar determinadas características sin caer en la habitual homogenización de estos textos periféricos. Asimismo, el análisis de una traducción cubana de una de las obras del corpus, *Pluie et vent sur Télumée Miracle* (2014), llevada a cabo por Mirta Fernández –en la que no siempre se aprovecha este enfoque– permitió medir de forma más concreta la conveniencia de esta perspectiva intracultural y a qué niveles se maximiza la utilidad, o por el contrario, se dejan algunas brechas de vulnerabilidad ética.

Por ello, gracias a las conclusiones extraídas en análisis previos, consideramos necesario aunar otras tres perspectivas: un enfoque interseccional, una ecología de los saberes y un respeto del derecho a la opacidad.

Este primer enfoque, basado en el concepto feminista de K. Crenshaw (1989) y aplicable a la traducción desde múltiples niveles, supondría en primer lugar un análisis en profundidad del texto origen, en el que es preciso indagar por debajo de la capa externa del texto para localizar los distintos ejes identitarios y sus puntos de convergencia. Y esto debe de hacerse forzosamente situándonos como traductoras y situando al proyecto de escritura de las autoras, pues quien traduce no trabaja desde un espacio neutro. Y es que "cada palabra le llega al traductor construida a base de cicatrices, cargada de historias, repleta de ideologías, moldeada previamente por otras manos de colores, sexos y religiones diferentes" (Vidal, 2017, 42) por lo que inevitablemente se encuentra en un punto muy concreto en el que se cruzan todas esas líneas identitarias, heterogéneas y dinámicas; un punto, por tanto, condicionado tanto a nivel espacio-temporal, como a nivel histórico e ideológico. En este sentido, estimamos que frente a producciones que constituyen discursos resistentes, la manera más ética de traducir debería necesariamente implicar una contextualización de estos entrecruzamientos, en lugar de caer en un tercer espacio (Bhabha, 1994) poco definido.

El primer paso para lograr esta traducción interseccional se acercaría a la *sociología de las ausencias* propugnada por Boaventura de Sousa Santos (2010) como punto de partida del proceso descolonizador.

Siguiendo los postulados de Santos, tras haber reconocido en un primer momento la existencia de conocimientos ocultados por la hegemonía, se pasaría a una *sociología de las emergencias* en la que deben sacarse a la luz estos saberes, para llegar, por último, a una *ecología de los saberes*: un intercambio epistemológico en el que saberes e ignorancias dialogan desde posiciones iguales (2010, 52). Esta ecología puede lograrse en la traducción con ayuda de notas, comentarios y glosarios, de manera que las referencias originarias de la tradición afrocaribeña y las occidentales se encuentren al mismo nivel e interactúen.

Otra de las directrices básicas a la hora de enfrentarnos a textos francocreoles es el respeto de la opacidad. Aquí nos basamos en el concepto de *derecho a la opacidad* de Glissant (1990, 204), un derecho de los pueblos subalternos a oponer resistencia frente a la universalización, homogeneización y transparencia impuesta por el Norte Global. Para mantener la opacidad del original, los fenómenos de mestizaje lingüístico –así como los referentes oraliterarios– que hemos ilustrado brevemente en los ejemplos, deben quedar reflejados en el texto de llegada. Esto podría lograrse, por ejemplo, manteniendo el léxico creole sin cursiva, para que no aparezca como una lengua intrusa en el texto sino horizontal y dialógica. De la misma manera, calcar la sintaxis creole, mantener las particularidades ortotipográficas del origen o llevar a cabo un proceso creativo en la formación de neologismos, siguiendo los esquemas de derivación que emplean las autoras, parecen opciones válidas para mantener la opacidad. Este afán de salvaguardar los rasgos opacos no pretende resultar en una incomprensión en el lectorado, de ahí la conveniencia de compensar esas asimetrías epistemológicas a través de un aparato paratextual detallado en la traducción, pues como afirma Ruiz Montes, "(m)ás enriquecedor resultará para el lector una mirada a los pies de página que mutilar el discurso original. Mejor contextualizar que reducir" (2017, 281).

6. CONCLUSIONES

Inmersas en un sistema global cuyos mecanismos, en toda su complejidad, impiden el acceso a la palabra a quienes no encajen en el molde

impuesto por el Norte Global, las autoras caribeñas estudiadas deben valerse de armas que les permitan ser leídas y escuchadas. Sirviéndose de la lengua que posee mayor "literalidad" (Casanova, 2008, 39) en la bolsa de los valores literarios, no se conforman con una difuminación en la hegemonía sino que deconstruyen la lengua colonizadora convirtiéndola en una herramienta de resistencia gracias a una hibridación creole que reterritorializa la lengua francesa.

Estos proyectos de escritura desplegados por las autoras impelen a un abordaje traductológico analítico y comprometido, para el que proponemos ciertas estrategias que podrían contribuir a una revalorización más ética de las voces creoles. Así, la aplicación de una perspectiva interseccional, conjugada a una mirada intracultural pancaribeña, nos sirve de punto de partida para la puesta en marcha de un proceso que culmine con una ecología de los saberes.

De este modo, al sacar a la luz y equilibrar conocimientos y opresiones; al amplificar las voces que, en el caso de *Pluie et vent sur Télumée Miracle,* de *Traversée de la Mangrove*, y de *Fille d'Haïti*, reflejan una violencia colonial y patriarcal indisociable de Guadalupe y de Haití, al tiempo que buscan rescatar saberes naturales ancestrales, la traducción se inscribe en una tarea de reescritura descolonial que contribuye a salvaguardar la memoria comunitaria transmitida de madres a hijas, en una suerte de "femealogía" (Cabnal, 2010, 24).

Así, estas producciones se entroncan con una pretensión comunitaria más amplia, alejándose de la concepción de literatura como experiencia individual. En ese sentido, la mirada descolonial, pluriversal (Grosfoguel, 2008) y *glocal* (Beck, 2008) nos parece esencial a la hora de construir un conocimiento teórico ético y de abordar los estudios culturales en general y traductológicos en particular. Y es que la traducción puede desempeñar un papel primordial en el cuestionamiento de las hegemonías, tanto en la producción y circulación del conocimiento como en su recepción.

En efecto, las teorías descoloniales y feministas de América Latina[67], así como los propios movimientos teóricos desarrollados en el Caribe, son una fuente prolija de herramientas metodológicas aplicables a la traducción que no han sido prácticamente aprovechadas hasta el momento**.** Abogamos, entonces, por un paradigma que permita una producción de saberes no anclada en un molde academicista, sino que pueda nutrirse de experiencias concretas y retroalimentarse desde la acción en su propio contexto, adquiriendo una dimensión de praxis. De ahí la pertinencia de enmarcarse en el pensamiento descolonial, cuya genealogía "es planetaria y no se limita a individuos, sino que se incorpora en movimientos sociales" (Mignolo, 2007, 34).

Con este ánimo, el pensamiento archipelágico desarrollado por Glissant (1996) y el cosmopolitismo subalterno defendido por Boaventura de Sousa Santos (2010) son algunas coordenadas de este modelo transfronterizo, transnacional y translingüístico, que nos permitirán encontrar alternativas traslativas –tanto teóricas como prácticas– que no caigan en dicotomías reductoras.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Conde, A. M. (2018). Del cuento nacional a la nación: el caso de Juan Bobo. *80grados*.

Bassnett, S., & Lefevere, A. (Eds.). (1990). *Translation, History and Culture*. Pinter Publishers.

Beck, U. (2008). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Traducido por B. Moreno y Mª R. Borràs. Paidós Ibérica.

Benítez Rojo, A. (1998). *La isla que se repite*. Casiopea.

Benoit, E., Taupe, C., Lacreole, M., & Etzol, R. (1983). *Bamboliko, chan kaché é jé*. CDDP (Centre départemental de documentation pédagogique).

Bernabé, J. (1982). Le travail de l'écriture chez Simone Schwartz-Bart: Contribution à l'étude de la diglossie littéraire créole-français. *Présence Africaine*, *121/122*, 166-179.

[67] Desde y hacia donde se produce principalmente este conocimiento, aunque también sea proyectado desde otros espacios como Portugal (Santos) o España (Sánchez Rubio).

Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. Routledge.

Cabnal, L. (2010). Acercamiento a la construcción del pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. *En Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. ACSUR-Las Segovias.

Calvet, L.-J. (1999). *La guerre des langues et des politiques linguistiques*. Hachette.

Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-24). Siglo del Hombre Editores.

Chevignac, C. (2020*). La plume et le sang pour la paix: Identité révélée.* Association «Les jeunes héros du monde".

Condé, M. (1989). *Traversée de la Mangrove*. Mercure de France.

Confiant, R. (2017). *Dictionnaire universel Français-Créole*. Éditions Montray Kréyol.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1, 139-167.

de Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Trilce.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1978). *Kafka: Por una literatura menor.* Ediciones Era.

Dichy, J. (1994). La pluriglossie de l'arabe. *Bulletin d'études orientales*, tomo XLVI, 19-42.

Duncan, Q. (2012). Anansi, limomense y universal. En Q. Duncan Moodie & V. Lavou Zoungbo (Eds.), *Puerto Limón (Costa Rica): Formas y prácticas de auto/representación: Apuestas imaginarias y políticas*. Presses universitaires de Perpignan.

Dussel, E. (2018). *Anti-Cartesian Meditations and Transmodernity: From the Perspectives of Philosophy of Liberation*. Amrit Publishers.

Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas.* Traducido por I. Álvarez Moreno, P. Monleón Alonso, A. Useros Martín. Akal.

Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *WORD*, 15(2), 325-340.

Fishman, J. A. (1967). Bilingualism with and without diglossia, diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 32.

Glissant, É. (1969). *L'intention poétique*. Seuil.

Glissant, É. (1981). *Le discours antillais*. Seuil.

Glissant, É. (1990). *Poétique de la Relation. Poétique III*. Gallimard.

Glissant, É. (1996). *Introduction à une poétique du divers*. Gallimard.

González, J. L. (1982). *El país de cuatro pisos y otros ensayos.* Huracán.

Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, 4, 17-46.

Grosfoguel, R. (2008). Hacia un pluriversalismo transmoderno decolonial. *Tabula Rasa*, 9, 199-215.

Grosfoguel, R. (2011). Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political-Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking, and Global Coloniality. *TRANSMODERNITY*, 1(1), 1-36.

Haase, D. (2008). *The Greenwood Encyclopedia of Folktales and Fairy Tales*. Greenwood Publishing Group.

Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza.* Cátedra.

Hazaël-Massieux, M.-C. (1996). Du français, du créole et de quelques situations plurilingues : données linguistiques et sociolinguistiques. En J. Bridget, A. Miguet, & P. Corcoran (Eds.), *Francophonie. Mythes, masques et réalités. Enjeux politiques et culturels* (pp. 127-157). Éditions Publisud.

Jakobson, R. (1959). On Linguistic Aspects of Translation. En R. A. Brower (Ed.), *On translation* (pp. 232-238). Harvard University Press.

Laroche, M., Nigel Thomas, H., & Figueiredo, E. (1991). *Juan Bobo, Jan Sòt, Ti Jan et Bad John: Figures littéraires de la Caraïbe.* GRELCA.

Leclerc, J. (2017). Guadeloupe. En *L'aménagement linguistique dans le monde.* CEFAN, Université Laval.

Memmi, A. (1973). *Portrait du colonisé, précédé du Portrait du colonisateur.* Petite Bibliothèque Payot.

Mignolo, W. D. (2005a). La razón postcolonial: herencias coloniales y teorías postcoloniales. *AdVersuS*, II(4).

Mignolo, W. D. (2005b). Un paradigma otro: colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitanismo crítico. *Dispositio*, 25(52), 127-146.

Mignolo, W. D. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds*.), El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Siglo del Hombre Editores.

Pérez Amores, G. (2011). ¿Una playa para Yemayá? Visualización y creatividad en las religiones afrocubanas. *Batey: Revista Cubana de Antropología Sociocultural*, II(2), 98-110.

Prudent, L. F. (1981). Diglossie et interlecte. *Langages*, 61.

Prudent, L. F. (1982). L'émergence d'une littérature créole aux Antilles et en Guyane. *Présence Africaine*, 121/122, 109-129.

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 285-327). CLACSO.

Ruiz Montes, L. (2017). Traducir el exilio. Traducir el país natal: notas sobre una experiencia. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 2(19), 275-290.

Schwarz-Bart, S. (1972). *Pluie et vent sur Télumée Miracle*. Seuil.

Schwarz-Bart, S. (2014). *Lluvia y viento sobre Telumea Milagro*. Traducido por Mirta Fernández Martínez. Fondo Editorial Casa de las Américas.

Spivak, G. C. (2011). *¿Puede hablar el subalterno?* (Cuadernos). El cuenco de plata.

Vidal Claramonte, M. del C. Á. (2017). *Dile que le he escrito un blues: del texto como partitura a la partitura como traducción en la literatura latinoamericana*. Iberoamericana.

Zanoaga, T.-F. (2010). Mots d'origine amérindienne du français régional des Antilles dans un corpus de littérature contemporaine. *Çedille. Revista de Estudios Franceses*, 6, 258-275.

LA ACULTURACIÓN E INTEGRACIÓN DE LOS ARTISTAS DEL EXILIO REPUBLICANO ESPAÑOL

INMACULADA REAL LÓPEZ
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

La identidad y el encuentro cultural es el tema de estudio que se propone en este artículo que tiene como fin analizar el modelo de respuesta que tuvieron los artistas durante el exilio republicano, momento en el cual se puso de manifiesto la relación entre la semejanza y la diferencia de las sociedades americanas y europeístas. Especial importancia tiene esta perspectiva si nos paramos a reflexionar sobre el paso de los españoles errantes por los países latinoamericanos, en la huida del régimen y las políticas franquistas que, en determinadas ocasiones dieron lugar al resurgimiento de la alterización experimentada en otros tiempos con la llegada de los colonizadores. Este proceso de diferenciación y de otredad no está desvinculado de la progresiva empatía y asimilación cultural que se fue produciendo por parte de algunos de los que fueron llegando. Una aproximación que experimentaron a medida que la posibilidad del retorno languidecía, también ante el interés por conocer de cerca el país que les acogía. Aunque resulta preciso señalar que no fue así en todos los casos, pues hubo quienes no consiguieron comulgar con el panorama allí encontrado, reivindicando como contraposición el legado europeísta del que era portador.

El continente americano fue el destino predilecto para los refugiados, principalmente México que se convirtió en el núcleo de encuentro de creadores plásticos que llegaron hasta allí como consecuencia del exilio. Existe una amplia nómina de artistas, como Elvira Gascón, Roberto Fernández Balbuena, José Bardasano, Arturo Souto, Salvador Batolozzi, Enrique Climent, Antonio Rodríguez Luna, Ramón Gaya, Josep

Renau, Manuela Ballaster, entre tantos otros, que arribaron al país azteca y allí encontraron la oportunidad de dar continuidad a sus trayectorias profesionales. Gracias a las políticas de Lázaro Cárdenas, que acogió de forma solidaria a los refugiados españoles, se contribuyó a salvaguardar la producción cultural de la diáspora que estaba integrada por filósofos, poetas y escritores. Al mismo tiempo que se velaba por la integración social de esta población, se encontró en ella un potencial intelectual que favoreció el enriquecimiento del clima social y cultural del país, "adalid de una transformación revolucionaria, muy en consonancia con lo que se había intentado en España". (Mancebo, 2008, p. 145).

No se trató del único destino que acogió a los refugiados, aunque sí el que lo hizo de una forma tan generosa. El mapa del exilio se extiende por Latinoamérica hacia Puerto Rico, Santo Domingo, Colombia, Perú o Argentina, conocida esta última como la quinta provincia gallega. La presencia de la intelectualidad española quedó latente en los lugares por donde pasaron, del mismo modo que hubo una influencia directa del encuentro cultural de los lugares a donde llegaron. Esa doble direccionalidad se pone de manifiesto en las creaciones artísticas que se fueron desarrollando, de tal manera que, estas se convierten en el soporte por excelencia a estudiar para conocer los procesos de aculturación e integración que en este artículo nos proponemos a abordar.

Otra perspectiva de análisis que debemos tener en cuenta a la hora de tratar el arte español del siglo XX, es que este devenir no hubiera seguido los mismos cauces de no haberse producido la Guerra Civil (1936-1939), acontecimiento que convulsionó la evolución del periodo contemporáneo y dio lugar a la escisión del discurso histórico-artístico español. De tal manera que, aquellos que trabajaron desde la diáspora evolucionaron por caminos distintos al estar sus lenguajes influidos por el encuentro de nuevas culturas y la diversidad estética que la situación ocasionaría. Mientras que, los que permanecieron en España durante la posguerra y los años sucesivos, irían al unísono de los movimientos artísticos, inicialmente marcado por el discurso academicista y desde los años cincuenta con la aparición del arte abstracto y el movimiento informalista (Díaz, 2013). Lejos del ambiente que se estaba fraguando

en España en consonancia con las políticas franquistas, los creadores plásticos de la diáspora encontraron la diversidad que ha supuesto el enriquecimiento del arte contemporáneo español. Por este motivo, en este artículo nos proponemos a indagar, utilizando la obra de arte como soporte testimonial, cómo fue el grado de integración tras el arribo de los refugiados a los países de Latinoamérica y cuál fue la respuesta en clave identitaria de aquellos que permanecieron instalados en Europa y en concreto en Francia.

2. EL ÉXODO REPUBLICANO Y LA CRISIS DE IDENTIDAD

Los cambios en la producción artística se iniciaron durante el conflicto bélico, unos años convulsos que ocasionaron "el primer gran giro metafórico experimentado por el arte español republicano. Lo cual, a su vez, constituye la antesala forzosa de las transformaciones que experimentarán los lenguajes visuales del exilio" (Brihuega, 2010, p. 96). Al término de la guerra, la huida de la represión franquista originó un éxodo sin precedentes de una parte de la población española. Una dispersión geográfica por países y continentes que vino acompañada de la crisis identitaria que atenazaba una pérdida irreparable si no defendían "los principios e ideales que les llevaron hasta el destierro. [Con] la fuerza de lo emocional y la pasión de lo ideológico crearon uno de los grupos más compactos y coherentes de la historia de las migraciones de los últimos tiempos" (Acillona, 2014, p. 15)

Ante el temor de que el distanciamiento fuera fragmentando la fragilidad de la memoria, los desterrados intentarán rescatarla antes de que terminara cayendo en un completo olvido: "Nosotros somos los desterrados de España, los que buscamos la sombra, la silueta, el ruido de los pasos del silencio, las voces perdidas" (León, 2013, p. 141). Para evitar que el legado cultural del que eran herederos se desdibujara en la diáspora, los expatriados rememorarían sus tradiciones y evocarían los grandes pilares de la cultura española, que estaría representada por Velázquez, Murillo, Goya y El Greco, principalmente, en los cuales se inspiraron. A modo de ejemplo, citaremos los diferentes homenajes que Ramón Gaya dedicó a Velázquez durante su etapa en México; así como

el artículo publicado en la revista *Galería* en 1945 titulado "Influencia española en la pintura moderna". Por otra parte, señalar que, en el ámbito de la literatura se encontraría Galdós, Lope de Vega o El Quijote, especialmente este último sería el emblema por excelencia altamente representado y rememorado, al establecer un paralelismo entre su vagar y la itinerancia del exilio. Por tanto, los refugiados recurrieron a las grandes figuras de la cultura española, del mismo modo que exaltaron la tradición identatitaria. ante el temor de perder el vínculo con la tierra de origen y terminar siendo desenraizados. Recordemos el *Baturro tocando la guitarra* (h. 1954) de Blasco Ferrer, el óleo *Torero orando* (h.1950) de Eduardo Pisano, los pelotaris que Gerardo Lizarraga pintó en su exilio en México, o el *Homenaje a la Torres de Hércules* (1943) de Luis Seoane.

En este sentido, conviene precisar que la obra de arte se convierte en un soporte documental de primer orden en el que indagar y conocer el proceso de integración de los artistas del exilio en la diáspora, a la vez que nos informa del grado de compromiso político y social que los intelectuales adquirieron durante la Guerra Civil. Aquellos que apoyaron abiertamente al gobierno de la República, el bando perdedor, se vieron abocados al exilio ante la amenaza que suponía el régimen franquista.

Si con anterioridad hacíamos referencia al término de identidad, ahora debemos detenernos en las consecuencias que la dispersión geográfica tuvo en el exilio, en concreto en la historia del arte español. Con la partida de los refugiados por diferentes países y continentes se consiguió entrar en contacto con nuevas culturas que los expatriados asimilaron e integraron en la mayor parte de los casos en su producción artística. En este sentido, resulta interesante reflexionar sobre el impacto que este arribo tendría en sus trabajos, dado el enriquecimiento que supuso en el lenguaje estético. De tal manera que, si hasta entonces la metodología de estudio del arte español estaba basada en movimientos y generaciones, el patrimonio procedente del exilio debe ser entendida en términos individuales, pues la diáspora hizo que cada uno emprendiera su propio camino.

Teniendo en cuenta que el tema que nos proponemos analizar es el grado de aculturación y asimilación de la España expatriada a través de

sus artistas, lo abordaremos centrándonos en dos zonas geográficas distintas, América y Europa, en concreto en Francia, para establecer una comparación sobre las diferencias que definieron la partida a un lado u otro del océano. Interesa conocer si hubo un hilo de continuidad o fractura de la tradición española y el papel que desempeñó el éxodo republicano en el encuentro con otros ambientes culturales.

3. EL PROCESO DE ACULTURACIÓN DE LOS EXILIADOS EN EL CONTINENTE AMERICANO

La llegada de los españoles al continente americano tuvo diferente representatividad de unos países a otros, aunque de todos ellos, México fue el más destacado por la amplia acogida que tuvo de la población española a la que abrió sus puertas de forma generosa. Las primeras impresiones que tuvieron los exiliados de estos lugares no se hicieron esperar, se conservan numerosos testimonios recogidos de forma inmediata a su llegada, otros son de fecha posterior, todos ellos nos ilustran cómo se produjo el encuentro entre los autóctonos y los recién llegados. El análisis social y antropológico que algunos expresaron a través de sus escritos, otros lo dejaron plasmado en sus producciones artísticas, el conjunto de estas impresiones nos permite conocer el resultado de aquel encuentro cultural donde la extrañeza sería la tónica dominante. En esta ocasión, seleccionaremos unas palabras del escultor Victorio Macho que, durante su breve estancia en Colombia, primer país de arribo, recordaría años más tarde su percepción de la ciudad de Cali y sus gentes:

> "Casi es una ciudad alegre, luminosa, sensual y jaranera; por sus calles, plazas, paseos y cafés predomina el tipo «zambo». Las mujeres miran gachonas, y al andar parecen tener azogue en sus flancos y en su sangre. Van como bailando una rumba provocativa, que invita a deseos animales. Los hombres se cantan y se jalean con tonadas. Su voz es metálica, y alardean de sus dientes de oro al tiempo que se marcan un ritmo marchoso, zumbón y holgazán. El sombrero jipi echado sobre los ojos, los brazos y las manos largos, las uñas chatas y blancuzcas. Van vestidos de colorines chillones a rayas, recuerdan orangutanes, y al pasar dejan un olor espeso y enervante de parque zoológico" (Marcho, 1972, p. 113)".

Por otra parte, Vicente Llorens en su libro *Memorias de una emigración: Santo Domingo, 1939-1945*, se detiene a describir de una forma minuciosa la llegada de los españoles a la República Dominicana. En su estudio recoge algunas de las diferencias que encontraron al llegar, la más peculiar es que según relata a los españoles se les reconocía por la forma rápida de andar, poco a poco fueron adoptando un ritmo más pausado al mismo tiempo que iban integrándose en este lugar. En este mismo país, en concreto en la entonces Ciudad Trujillo, se estableció Eugenio Granell junto a otros intelectuales. Del pintor surrealista gallego se conserva un interesante epistolario intercambiado con el citado escritor valenciano, en sus palabras se recoge el testimonio de lo difícil que resultaba vivir en el trópico para los recién llegados que, incluso años después, seguían sintiendo una inadaptación al clima tropical:

> "El clima de aquí – al cual está visto que no nos hemos acostumbrado – nos perjudica cada vez más, y, de seguir un año aún en estas latitudes hará que tanto Amparo como yo acabaremos completamente imbéciles y, desde el punto de vista físico, (que es el punto de vista más plástico), hechos unas verdaderas birrias. A todo esto, agregue Vd., el desolador ambiente, tras la ausencia de los pocos amigos españoles que hacían tolerable la temperatura tropical" (Fernández, 1946, 19 de marzo)".

Otro aspecto que también quedó recogido en los escritos principalmente autobiográficos, fue la aproximación de los exiliados a otras tradiciones culturales como fue la tradición muralista del arte mexicano que les permitió conocerla *in situ*, pues hasta entonces, la única vía para acercase a ella fueron las láminas y la reproducción en publicaciones. En este sentido, citemos al historiador y artista José Moreno Villa que con su arribo al país azteca contempló por primera vez de cerca aquella producción que había conocido gracias a grabados y lecturas. Decía el pintor e historiador del arte:

> "Me falta conocer el ambiente o la realidad directa. Todavía es pronto para hablar. […] La luz de México me recuerda la de Madrid, que también es muy clara. En ella se dibujan con absoluta nitidez las formas lejanas. Comienzo a ver la pintura mexicana. En España me parecía descomunal, gigantesca. Ahora la estoy viendo dentro de una proporción más humana, más a su tamaño verdadero" (Moreno, 2011, p. 329)".

En esta aproximación cultural tampoco hay que olvidar que aquel encuentro social supuso un cierto resurgimiento de acontecimientos del pasado como fue el capítulo de la colonización española. Este tema volvería a ser rememorado por algunos de los arribados, especialmente tras constatar las similitudes que había entre la tradición que portaban y la allí encontrada que, en numerosos casos supuso un hilo de continuidad, especialmente si hacemos referencia al ámbito de las letras. Pues, recordemos que Hispanoamérica fue el destino por excelencia de los española en general, por el puente idiomático que ambos continentes construían basado en la lengua, y en particular, para los escritores y poetas republicanos porque les permitía dar continuidad a su producción literaria. Esta condición altamente favorecedora no sería posible en otros países con diferente habla. Un aspecto que fue reflexionado por artistas como Victorio Macho, quien se detuvo a recordar, en este sentido, el papel determinante que desempeñaron:

> "Pizarro, Cortés, Vasco de Gama, Núñez de Balboa, Sebastián Belalcázar y tantos otros fundadores, misioneros, capitanes y aventureros […] mi Patria, mi raza, mi idioma y nuestro espíritu creador y religioso habían arraigado aquí tan profundamente. [..] ¡Oh, España, la perdidosa y olvidadiza! ¡Oh, formidable aventura de América, cuántos – como antes yo- te ignoran!" (Macho, 1972, p. 99)".

A efectos de su producción artística, el citado escultor contribuyó a rememorar la presencia española en el continente americano tras aceptar el encargo de realizar dos monumentos a la figura del descubridor y conquistador español Sebastián Belalcázar, ambos solicitados por el Gobierno de Colombia para ser instalados concretamente en Popayán y Cali. Esta última escultura fue derribada en el marco de las protestas raciales *Black Lives Matter* que tuvieron lugar en varios países del mundo hace justo un año.

Recordemos que desde la llegada de Colón los españoles que allí arribaron se asentaron en torno a las llamadas "colonias", término que alude a un grupo de personas que se establece en un territorio diferente al suyo con el fin de explotarlo. Esta palabra volvería a resurgir en el marco del exilio republicano, pues así identificaba el pintor Eugenio Granell al núcleo de refugiados españoles instalados en aquel momento

en Santo Domingo. En una de sus cartas lo recogía de la siguiente manera: "Un nuevo miembro de la colonia acaba de incorporarse: Serrano Poncela, quien, además, en dos o tres días entrará a trabajar en *La Nación*" (Fernández, 1945). Por otra parte, atribuye al conflicto entre las antiguas colonias y los autóctonos el hecho de que uno de estos lugareños se apropiara de varios de sus cuadros y los retuviera durante un tiempo:

> **"**Los cuadros los tengo ya conmigo. El cónsul de aquí, un gachupín con más cola que un lagarto, me los tuvo tranquilamente secuestros para vengarse de mí –pues estoy, como es natural, peleado con toda la vieja colonia española que se dice republicana, medio centenar de mercaderes semianalfabetos. El perjuicio que me causó esta venganza ha sido grande". (Fernández, 1947)".

Son varios los conflictos que relata el pintor gallego que encontró en su paso por Hispanoamérica, en concreto en Santo Domingo y Guatemala, motivo por el cual no extraña que finalmente se decantara por establecerse definitivamente en Estados Unidos. Lo curioso del razonamiento que otorga a cada uno de aquellos problemas encontrados, es que lo atribuye al pasado histórico colonizador, un tema que vuelve a resurgir ante las dificultades burocráticas le impidieron tramitar el pasaporte para viajar a Puerto Rico para celebrar su primera exposición. Granell atribuyó aquella negativa encontrada a su ideología política:

> **"**Creo que no hay que disgustarse demasiado, pues probablemente la ley aludida está inspirada en sentimientos conmovedores y me inclino a creer, que ha sido promulgada por un sano respeto a las antiguas tradiciones hispánicas, habida cuenta de que ningún conquistador, ningún colonizador, ningún adelantado ni virrey pertenecerán nunca a un partido comunista".
>
> En una palabra. Me negaron el permiso para trasladarme a Puerto Rico. Y, por último, debo reconocer que hasta en esto me aparté yo –no ellos– de la tradición. Pues bien, sabido es que lo conquistadores, los colonizadores, los virreyes y los adelantados, iban y venían sin pedirle permiso a nadie" (Fernández, 1946, 14 de enero)".

A lo largo de la producción artística y literaria de quien fue el último surrealista español, la figura de Granell es clave para aproximarnos a

una reflexión social y antropológica de aquel encuentro entre culturas que él mismo analizó y llevó a sus lienzos y escritos. El tema del indígena es abordado en varios de sus trabajos, primero en la pintura, después en su libro, *La novela del Indio Tupinamba* "considerada como la primera narración surrealista sobre la Guerra Civil española" (Fernández, 2002, p. 114). Publicada en 1959 por la editorial Costa-Amic, Granell hacía referencia al devenir de los refugiados españoles cuyas trayectorias estuvieron influidas por el contacto con otras culturas y lugares del continente americano. Entre los personajes principales se encontraba el indígena que procedía de las tribus de la selva amazónica. El personaje principal que ilustra, lo describe como un indio "con el trasero al aire, como podía verse muy bien, y con una rueda de plumas de ave coloreadas puesta en la cabeza. El señor no había dado importancia a este detalle, porque pensó que tal vez se tratase de alguna costumbre regional, o de un preciado regalo de familia, en todo caso" (Fernández, 1982, p.14). La visión que recoge no queda muy alejada de las primeras ilustraciones que hicieron los europeos al entrar en contacto con el nuevo mundo ya en el siglo XVI y XVII, como fueron las pinturas holandesas de Albert Eckhout y que forman parte del Museo Nacional de Dinamarca.

Al margen del desencuentro social y cultural que pudo ocasionar la llegada de los refugiados españoles al continente americano por reabrirse heridas del pasado, el exilio y la emigración estuvo protagonizada por el enriquecimiento mutuo que ocasionó el intercambio de saberes e identidades que generó aproximaciones al mismo tiempo que conexiones entre los arribados. En este sentido, citar cómo con la llegada de los exiliados a los países hispanoamericanos buscaron la manera de vincularse con el lugar y lo hicieron a través instituciones que crearon para poner en conexión sus trayectorias profesionales con el país de acogida, como el Colegio de España en México o en Argentina el Consello de Galiza, este último estaba ligado a la política galleguista. También citar los diferentes proyectos editoriales que se impulsaron para dar salida a la producción literaria de la diáspora, tal es el caso de Editorial Nova, Editorial Emecé o Editorial Botella al Mar, entre otras.

La llegada al continente americano fue una fuente de influencias para aquellos que lo supieron apreciar, pues despertó un interés por conocer de cerca otras culturas lejos de la tradición europeísta de la que eran portadores, y que ocasionó una empatía y un proceso de asimilación tal y como quedó plasmado en el trabajo de varios artistas. Recordemos el caso de Esteban Vicente, al pintor segoviano el exilio le llevó a Estados Unidos, se estableció en Nueva York atraído por la necesidad de explorar nuevos lenguajes artísticos como el expresionismo abstracto americano, ante rechazo y decepción que le generó las vanguardias europeas. Decía que:

> "En Francia hacer cuadros se volvió una actividad común, lo que siempre se ha hecho, ahora y en el pasado. Con excepción de los maestros antiguos, todo el mundo hacía cuadros. No es el caso de los pintores de verdad, los que están haciendo algo, los que están buscando. Esa es la diferencia. Aquí encuentras una especie de vitalidad que allá ya no existe. Se pierde en el refinamiento" (Sandler, 2011, p. 177)".

El pintor y muralista Vela Zanetti demostró tener una gran capacidad empática para poner en diálogo la tradición española con las que encontró en Hispanoamérica. Sin renunciar a una ni a otra, jerarquizó sus preferencias en función de las diferentes etapas que vivió. Sus numerosos trabajos fueron un campo de exploración fisionómica que muestran con gran detalle el estudio de los rasgos de los mulatos durante sus primeros años en Santo Domingo. Aquellas obras junto a los encargos de Puerto Rico, fueron el inicio de una maduración que le permitió medirse con los grandes muralistas de México. Algunos encargos eran capítulos de la historia, aun así, el pintor "siempre tuvo muy a gala el no haber pintado ninguna obra de temática antiespañola, aunque también evitó hacer panegíricos sobre la Conquista. En la pintura de Vela Zanetti todas las culturas son importantes" (Aguirre, 2000, p. 95).

El interés social y cultural por los lugares de arribo también queda manifestado en el trabajo de otros artistas exiliados, como fue el caso de Luis Seoane, Manuela Ballester o Castelao. En relación con este último, citemos los dibujos que forman la serie *Homes, Cousas y Negros*, pues algunas de estas escenas fueron realizadas durante su viaje a Cuba y Nueva York, con motivo del contacto que mantuvo con las asociaciones

durante las labores propagandísticas. Estos trabajos ilustran su despertar hacia otras culturas, el rechazo hacia la discriminación racial y su defensa de la población de color, por la que recibió el nombramiento de Presidente Honorario de la Confederación Internacional de Sociedades Negras de Nueva York.

En relación con Manuela Ballester, durante su exilio en México encontró en contacto con la tradición mexicana y realizó entre 1945 y 1953 una serie de dibujos y pinturas sobre el traje popular, pues se preocupó por los problemas sociales y culturales, en un momento que coincidió con el inicio del indigenismo y su institucionalización y que dio lugar al Instituto Nacional Indigenista. Conocedora de todo aquello que se estaba fraguando, recordemos la celebración de la exposición *La indumentaria indígena en la Sierra de Puebla* que tuvo lugar en el Museo Nacional de Artes e Industrias Populares de México en 1951, sintió al igual que otros artistas interés por la etnografía y por crear a través de la ilustración fuentes para el estudio de la indumentaria étnica.

Con respecto a la influencia que recibió Luis Seoane del país de arribo, señalar que, su paso por Argentina fue determinando para la maduración de su diseño industrial moderno, especialmente tras entrar en contacto con Max Bill y Maldonado en Ulm. Ambos fueron los impulsores del racionalismo, que bebía de la herencia vanguardista de la Bauhaus que fue impulsada por la Escuela técnica y científica de Ulm tras la segunda Guerra Mundial, manteniendo una amplia comunicación con el diseño de América Latina.

Sin embargo, conviene precisar que el proceso de adaptación del exilio no fue siempre posible, existió el caso de refugiados que no consiguieron adaptarse al lugar de arribo, y tuvieron que marchar en busca de nuevos destinos. Recordemos el rechazo que sintió Ramón Gaya durante su etapa en México al alejarse de la tradición pictórica europea y de la colección del Museo del Prado, institución que denominó la Roca Española, englobándola dentro de un concepto metafórico de patria. La ausencia de sus referentes pictóricos de estilo clásico lo sustituyó por reproducciones y publicaciones de grandes maestros de la historia del arte, el punto de partida de sus conocidos homenajes. La añoranza desencadenada por el exilio hizo que creara estas pinturas donde

representaba obras de Velázquez, Murillo, Constable, Picasso, Rembrandt o Tiziano, como, por ejemplo, en *Homenaje a Carpaccio con dos granadas* (1951), *VIº Homenaje a Tiziano* (1951) o *IXº Homenaje a Velázquez* (1948). En relación con esta serie de obras, cuenta el artista: "siempre tenía una u otra reproducción sobre una mesa, entonces colocaba unos objetos y creaba una atmósfera en torno a esa reproducción; era mi manera de comunicarme con la pintura de siempre, era una actitud polémica, polémica sin gritos" (Aub, 2007, p. 181). E incluso el propio Ramón Gaya llegaría a considerar que realmente su exilio fue principalmente de carácter pictórico, al estar lejos de las obras de los grandes maestros de la historia del arte, esta separación determinó su trayectoria artística durante su etapa mexicana.

También trabajaba con la memoria, Ramón Gaya evocó a través de sus manifestaciones plásticas y literarias, los diferentes recuerdos que le acompañaban, bien de la pintura contemplada en el Museo del Prado bien de los museos franceses, y que dio lugar a la publicación de *Balcón Español* en 1950. Ante la necesidad de retomar el contacto con Europa, en 1952 inició sus primeros viajes esporádicos, pero hasta cuatro años después no llegaría el regreso definitivo. Una vez establecido, recordaría el pintor aquel distanciamiento con las siguientes palabras:

> "Cuando desde lejos se piensa en el Prado, este no se presenta nunca como un museo, sino como una especie de Patria. […] Casi nadie comprende mis repetidas y repetidas vistas al museo; yo mismo no lo entiendo del todo, si no es, acaso, por haber vivido demasiado tiempo - catorce años largos - sin poder contemplar un trozo de pintura verdadera; catorce años de ausencia y miles de kilómetros de distancia han podido muy bien formar ese hueco, ese vacío insaciable. Cuando me encuentro delante del Mercurio y Argos; o el Don Juan de Austria, o Las Meninas, o el Niño de Vallecas, o los paisajes de la Villa Medici, o el Sueño del patricio o... Las pinturas negras, me doy cuenta, claro, de haber vuelto verdaderamente - irremediablemente - a mi tierra" (Gaya, 2000, p. 183, 505)".

A diferencia de Gaya, que buscó a través de las obras evadirse del destino del exiliado, Josep Renau utilizará el soporte artístico para analizar la cultura norteamericana con la que entró en contacto desde el país azteca. El enorme rechazo que le generó el consumismo exacerbado lo

puso de manifiesto en la serie de fotomontajes *The American way of life* que inició en 1949. Se trataba de un estudio sociológico de la cultura, las políticas, las discriminaciones sociales, los aspectos cotidianos, las clasificaciones sociales, las formas de vida, aspectos de la vida estadounidense que tanta crítica suscitó en Renau. Esta obra antiimperialista, no antiamericana, la hizo deteniéndose en una perspectiva crítica e irónica, utilizando los recursos de la publicidad, porque consideraba que "los medios de comunicación tratan de enmascarar la realidad. La mitifican, la alinean" (García, 1980). Aunque la serie fue comenzada durante su estancia en México, allí hizo buena parte de las composiciones que llegarían a constituir los sesenta y nueve montajes, el proyecto finalmente adquirió su forma definitiva durante su exilio en la República Democrática Alemana.

4. EN LA LÍNEA DE LA CONTINUIDAD. EL EXILIO EN FRANCIA

La reflexión que nos planteamos en este artículo es el papel que jugó el destino del exiliado en la integración de los artistas en los países de arribo. Un aspecto a tener en cuenta en las manifestaciones culturales son la existencia misma del encuentro y desencuentro, tal y como acabamos de comprobar. Sin embargo, al igual que hemos anunciado y mostrado cómo Hispanoamérica supuso el despertar hacia estudios sociales, antropológicos y capítulos del pasado; aquellos que quedaron en el viejo continente, en concreto Francia, no sintieron la ruptura ni la llegada a un nuevo mundo, sino que sintieron una cierta continuidad. En este sentido, citemos el caso de Joaquín Peinado, que su estilo artístico apenas sufrió un cambio notorio entre el neocubismo que trabajó durante su estancia parisina hacia finales de los años veinte y la producción que realizó años después en el exilio francés. En esta misma línea, podemos citar la escultura de Apel.les Fenosa, que se enraíza en el modernismo catalán. Su obra sintió la influencia de la poesía de Paul Éluard, Jean Cassou, Josep Carner, Roger Caillois y Jules Supervielle, entre muchos otros, y a su vez inspiró a los poetas que "han sentido una repercusión ante su obra, por el hecho de que la rotura de la superficie y la penetrabilidad de sus formas favorezca una visión no estrictamente

plástica" (Cirici, 1979, p. 12). Es decir, la partida al exilio parisino había supuesto una continuidad de la actividad que ya había venido desarrollando en la ciudad del Sena años atrás, antes de la guerra.

Con respecto a aquellos que no habían tenido ocasión de tener una bolsa de estudios para ir a la capital parisina y entrar en contacto con la Escuela de París y las vanguardias europeas, la diáspora francesa se convirtió en la oportunidad que no habían tenido con anterioridad. Recordemos el caso de artistas anarquistas y autodidactas como Blasco Ferrer o José García Tella, ambos asimilaron y exploraron los diferentes ismos, como el surrealismo o el expresionismo, tras establecerse en París.

Por tanto, ese hilo de continuidad hizo que, sin embargo, surgiera una exaltación del legado cultural del que eran portadores, dando lugar a un resurgimiento de la tradición que no tuvo equiparación con otros países del exilio, y que se puso de manifiesto tanto en las obras artísticas de los desterrados en París, como en las actividades sindicales que allí se celebraron. De tal manera que, estas últimas fueron muy representativas y ampliamente difundidas bajo la forma de festivales, conferencias y jiras. La mayor parte de estos actos fueron impulsados por la CNT y Solidaridad Internacional Antifascista (SIA), junto a otros eventos socioculturales, como exposiciones, debates y visitas culturales, que surgieron especialmente en los dos focos libertarios franceses, París y Toulouse. Entre las actividades benéficas que organizaba el MLE-CNT estaban los festivales que, al igual que las exposiciones, los fondos reunidos iban destinados a fines solidarios. El folklore fue muy demandado, de hecho, por el escenario de la Bolsa de Trabajo de Toulouse desfilaron numerosos profesionales que aportaron lo mejor del arte español, desde las jotas de Félix Colás, los couplés de Feli de Aragón o la gran bailarina de folclores, Amparito Navarro. Los artistas encontraron en estos encuentros culturales de exaltación de lo español, una fuente de inspiración para sus obras plásticas y escultóricas, pues una parte del trabajo de artistas, como el citado Blasco Ferrer, estuvo directamente influida por la música y el baile que debieron observar en estos conciertos solidarios. En esta misma línea se encontraban las soirées que organizaba la revista *Galería*, a iniciativa de Manuel Lara y García Tella, ambos trabajaron para rememorar la tradición española, a través del

teatro, recitales poéticos, conciertos y espectáculos de flamenco, que eran gratuitos y tuvieron lugar en la Sala Pleyel y en la École Normale de Musique de París

> "En la música, en la danza, en la escultura, en lo poético y en lo pictórico, París siente la atracción y el influjo de nuestro arte. Los conciertos, los festivales, las representaciones clásicas se ven asistidas por un público selecto que admira y consagra nuestras obras e intérpretes. Y en los actos unipersonales, en los Salones de Otoño, y en las exposiciones de pintura y escultura, numerosos artistas, los de ayer y, singularmente, los de hoy recogen lauros que son como el espaldarazo clásico de una consagración definitiva" (García, 2000)".

5. CONCLUSIÓN

Una vez establecido el análisis comparativo entre las diferentes actuaciones que llevaron a cabo los exiliados con respecto al vínculo identitario, podemos señalar que, el lugar de destino fue determinante para la producción artística de la diáspora y la relación que establecieron con el país de arribo. Un aspecto notorio que refleja la necesidad de adaptación fue el clima, los refugiados en Hispanoamérica pasaron por un cambio que no sintieron los que llegaron a Francia, tal y como queda constatado en sus escritos biográficos. Con respecto al proceso de integración y aculturación, existe una diferencia relevante entre ambos destinos, pues los primeros sintieron el interés de explorar el país que les acogía desde una perspectiva más social y antropológica, al mismo tiempo que generaron una mayor literatura biográfica; mientras que los ubicados en Francia no sintieron tal inquietud, pues realmente surgió un efecto contrario, un proceso de inmersión. Es decir, se produjo una revisión interna de las tradiciones españolas, siendo el país galo donde tuvo más calado probablemente por la proximidad geográfica y por el deseo de mantener vivo este legado ante un posible retorno. Por tanto, en este artículo queda constatado que el exilio republicano español presenta una amplia variedad de escenarios y preocupaciones sociales y culturales que varían según el país de arribo; que detenernos en analizar un espacio geográfico puede desvirtuar las circunstancias en las que se desarrolló este éxodo masivo que aportó una gran diversidad de situaciones y respuestas a este encuentro multicultural.

6. REFERENCIAS

Acillona, M. (2014). *Exilio e identidad*. Hamaika Bide, Universidad de Deusto

Aguirre, E. (2000). El largo camino (1913-1963). En *Vela Zanetti (1913-1999).* Catálogo de exposición (pp. 21-146). Fundación Vela Zanetti

Aub, E. (2007). Entrevista de Elena Aub a Ramón Gaya, *El pregonero*, 1983. En N. Dennis (Ed.), *Ramón Gaya de viva voz. Entrevistas (1977-1998).* Pre-textos

Cirici, A. (1979). Fenosa como una llamarada de agua. En *Apel.les Fenosa.* Catálogo de exposición. Ministerio de Cultura, Dirección General del Patrimonio Artístico, Archivos y Museos

Cuesta, L. (2015). *Manuela Ballester en el exilio. El traje popular mexicano*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte

Díaz, J. (2013). La idea de arte abstracto en la España de Franco. Cátedra

Fernández, C. (2002). *El exilio gallego de la Guerra Civil*. Biblioteca del exilio, Ediciós do Castro

Fernández, E. (1945, 18 de julio) Carta a Vicente Llorens, Ciudad Trujillo. Fondo Vicente Llorens, Biblioteca Valenciana Nicolau Primitiu

Fernández, E. (1946, 14 de enero) Carta a Vicente Llorens Carta de granell, Ciudad de Trujillo. Fondo Vicente Llorens, Biblioteca Valenciana Nicolau Primitiu

Fernández, E. (1946, 19 de marzo) Carta a Vicente Llorens Carta de granell, Ciudad de Trujillo. Fondo Vicente Llorens, Biblioteca Valenciana Nicolau Primitiu

Fernández, E. (1947, 17 de diciembre) Carta a Vicente Llorens Carta de granell, Guatemala. Fondo Vicente Llorens, Biblioteca Valenciana Nicolau Primitiu

Fernández, E. (1982). *La novela del Indio Tupinamba.* Espiral

García A. (2020). Riba Rovira. *Galería. Espectáculos-Arte-Literatura*, nº 4, 7 de junio de 1945. En I. Real. *La crítica de arte española en el exilio francés. La revista Galería*. Tirant Humanidades.

García, G. (1980, 10 de mayo). No soy antiamericano, soy antiimperialista. *Última hora*

Gaya, R. (2010). *Obra completa*. Pre-textos

León, M.T. (2013). *La memoria dispersa*. Atrapasueños

Macho, V. (1972). *Memorias*. G. del Toro

Moreno, J. (2011). Memoria. Colegio de México

Sandler, I. (2011). Entrevista de Irving Sandler a Esteban Vicente, East Hampton, agosto de 1968. En J.M. Parreño (Ed.), *Esteban Vicente. El paisaje interior. Escritos y entrevistas*. Síntesis

LA POESÍA POP ESPAÑOLA. ESTÉTICA, IDENTIDAD Y PROBLEMÁTICA DEFINITORIA

FERNANDO CANDÓN RÍOS
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de *poesía pop*[68], se habla de un producto comercial que actualmente arrasa en las librerías de España y que es un fenómeno de masas en internet. Se ha publicado mucho sobre el nacimiento y las características de esta nueva expresión cultural[69]. La poesía pop aparece al amparo de las redes sociales en los primeros compases del siglo XX y se populariza en España a partir de 2011, como se verá más adelante. Se trata entonces de una suerte de *democratización* de la poesía. Esto no supone que, con anterioridad a la aparición de los *social media*, la escritura poética tenga una práctica exclusiva. Sin embargo, se necesita publicar para disponer de visibilidad, por lo que los agentes activos están limitados dentro del campo poético. En la actualidad, los premios literarios o las publicaciones en papel conceden un capital simbólico —prestigio y visibilidad— que se desvaloriza año tras año. Los cambios de hábitos de consumo de la sociedad occidental requieren que el artefacto cultural —transformado en un bien de consumo a partir de la expansión del capitalismo después de la II Guerra Mundial—, sea

[68] A pesar de que existen apelativos para este fenómeno que utilizan prefijos (neopoesía y postpoesía), usar estas denominaciones significa reconocer el final del género poético —con lo que obviamente no estamos de acuerdo—. Por ello, creemos que el término más adecuado es el de *poesía pop*, por las connotaciones que derivan de la adjetivación utilizada.

[69] Véase "Musas de masas en la pantalla. Mujeres poetas españolas en el siglo XX" (Pulido, 2020), "Poesía juvenil pop: temas, recursos formales y estrategias para llegar al lector joven" (Regueiro Salgado, 2018), "Nuevas poéticas y redes sociales. Joven poesía española en la era digital" (Sánchez, 2018), entre otros. En un sentido menos académico podemos encontrar *Postpoesía: hacia un nuevo paradigma* (2010) o *La lira de las masas* (2019).

disfrutado de forma rápida y sencilla. Por consiguiente, el discurso cultural clásico queda desplazado a los márgenes discursivos por la adecuación creativa a las herramientas de difusión que Internet predispone.

No se quiere entrar a valorar si en la actualidad nos encontramos en pleno paradigma posmoderno o, si bien, como indican diversos autores[70], este ha sido superado por, entre otros factores, la aparición de medios técnicos que han cambiado la configuración del orden mundial. Con indiferencia del apelativo que utilicemos para definir el momento actual, se debe concretar que las prácticas de consumo que vienen dadas por la mercantilización de la sociedad[71] están ligadas al pensamiento posmoderno imperante en la segunda mitad del siglo XX. Por tanto, se hace referencia a la hegemonía de los *mass-media* —donde los metarrelatos se imponen y se produce una emancipación de la razón (Lyotard, 1979)—, el fin de la historiografía universal (Vattimo, 1989) y la sustitución del concepto *verdad* por el de *verdades* (Jaime Garza, 2001: 126). Dentro de este modelo de sociedad caracterizado por el *individuo de masas*[72], que se define por ser un sujeto que se desplaza hacia la pérdida progresiva de la identidad individual en pro de la identificación con la imagen colectiva, se aprecia como el arte (incluimos a la literatura dentro del concepto) deviene en la misma dirección que el paradigma social. En este sentido, para realizar un análisis de una producción artística se ha de entender esta expresión creativa —objetivada en un espacio hermético y autónomo— como un reflejo[73] de los usos y pautas culturales que consolidan la realidad cotidiana de la sociedad. A pesar de que estamos hablando de un espacio de corte ontológico que

[70] Autores como Rodríguez Magda (1989) sostienen la hipótesis que la posmodernidad ha sido superada por un nuevo paradigma que sería llamado *transmodernidad*. Por otra parte, la imposición de Internet como un medio de uso diario que interconecta a la población mundial ha sido estudiado por Mora (2006) y bautizado como *Pangea* —en alusión al supercontinente existente en el Paleozoico.

[71] Esta mercantilización surge del resultado de la II Guerra Mundial y la expansión de las prácticas capitalistas estadounidenses

[72] Existe una contradicción en el carácter ontológico del individuo posmoderno: por un lado, el sujeto, como componente del colectivo, manifiesta su existencia desde su posición individualista; por el otro, podemos hablar de un individuo que busca la *masificación* de su persona, es decir, la pérdida de la singularidad para igualarse al canon del colectivo.

[73] Véase *Estética. I La peculiaridad de lo estético* (Lukács, 1966).

conecta con la realidad social de su época, este dispone de una serie de normas específicas ligadas a su condición. Por tanto, la materialización del artefacto artístico y los valores éticos de la sociedad configuran las estructuras de la teoría del reflejo estético. Se habla por tanto de que:

> "La realidad material y social tiene una existencia objetiva, o sea independiente de la conciencia que de ella puedan tener los hombres. Por lo tanto, desde el punto de vista del materialismo dialéctico (teoría del conocimiento), las ideas y representaciones de los hombres, entre ellas el arte, constituyen en la conciencia de estos un reflejo, no mecánico sino dialéctico, de la realidad objetiva. (Perus, 1976: 111)".

Desde los orígenes clásicos, la mímesis sienta las bases del desarrollo del arte en todas sus vertientes. La imitación de lo cotidiano supone el hecho de la simulación artística: en el mundo clásico se concibe como un acto de falsificación; en la época industrial se pasa a entender como uno de producción; en el mundo contemporáneo la mímesis se transforma en una simulación (Vaskes Santches, 2018). De esta forma, Lukács (1963: 93) formula una argumentación en la que explica el funcionamiento de la mímesis en las distintas artes:

> "La cosa es casi obvia y aparece repetidamente en el curso de la formación de la consciencia estética: como las formaciones miméticas están ante todo llamadas a evocar sentimientos, pasiones, etc., el que quiere provocarlas directamente (en la danza, como actos) o indirectamente (poesía, artes figurativas, etc.), tiene que vivirlos él mismo intensamente; la autenticidad y la profundidad de su pasión se trasmitirán entonces al receptor".

Llegados a este punto, para entender la hipótesis de partida, se debe de tener en consideración las funciones comunicativas de Jakobson (1984). El lingüista ruso enumera entre sus funciones la poética, a la que le otorga un valor estético:

> "¿Cuál es el criterio lingüístico empírico de la función poética? En particular, ¿cuál es el rasgo indispensable inherente en cualquier fragmento poético? Para contestar a esta pregunta, tenemos que invocar los dos modos básicos de conformación empleados en la conducta verbal, la selección y la combinación. Supongamos que niño sea el tema del mensaje. El hablante elige uno de los nombres disponibles, más o menos

> semejantes, como niño, rapaz, muchacho, peque, todos ellos equivalentes hasta cierto punto; luego, para decir algo de este tema, puede seleccionar uno de los verbos semánticamente emparentados: duerme, dormita, cabecea. Las dos palabras escogidas se combinan en la cadena discursiva. La selección se produce sobre la base de la equivalencia, la semejanza y desemejanza, la sinonimia y la antonimia, mientras que la combinación, la construcción de la secuencia, se basa en la contigüidad. La función poética proyecta el principio de la equivalencia del eje de selección al eje de combinación. La equivalencia pasa a ser un recurso constitutivo de la secuencia. (Jakobson, 1984: 360)".

Tras tratar la mímesis y la función poética se debe definir lo que es poesía. En los inicios del siglo XX la escuela formalista rusa discute las características que diferencian a un texto no poético de otro poético, concluyendo con que todo poema debe disponer de *literariedad*. Este término hace referencia a que "el lenguaje es especialmente consciente de sí mismo como tal; o, por decirlo de otra manera, lenguaje que se ha 'hecho extraño', de forma que se vuelve perceptible de nuevo para el lector o el oyente. En lugar de ser un medio transparente a través del cual miramos el mundo, ahora se ha vuelto un objeto en sí mismo" (Eagleton, 2010: 63). Es decir, para los formalistas el lenguaje poético tiene que producir *extrañamiento*. Dicho de otra forma, la palabra poética pierde su valor denotativo por el connotativo. Esto significa el uso por parte del autor de figuras y tropos retóricos, lo que supone *de facto* el requerimiento al lector de una serie de herramientas culturales para poder tratar el desciframiento semántico de la palabra, de la misma forma que se le exige de un mínimo de capacidades cognitivas. La definición que se acaba de utilizar remite indirectamente a la célebre frase del músico Arnold Schönberg (como se cita en Machlis, 1975: 325): "Si es arte, no es para todos, y si es para todos, no es arte". Resultaría un error intentar abordar la cuestión que se está tratando en el presente capítulo desde el planteamiento de si la poesía debe tener un carácter elitista[74], ya que el debate en cuestión trata de la defensa de un acto creativo que mantenga la función poética y el juego semántico. Es aquí donde radica

[74] En relación a dicha cuestión, debemos citar al poeta francés Stéphane Mallarmé que afirma que la poesía existe "bajo la mirada y la mueca del ignorante y del enemigo" (como se cita en Peyrou, 2020: 28).

el éxito del fenómeno de la *poesía de smartphone*[75] (Temprano, 2016: s.n.), en la desnaturalización del concepto poético mediante la banalización de la función poética. En otras palabras, la poesía pop simplifica las formas, elimina el extrañamiento y anula el valor connotativo de las palabras.

2. LA POESÍA POP COMO FENÓMENO DE INTERNET

Como se indica con anterioridad al hacer referencia a la teoría del espejo de Lukács y al carácter del paradigma posmoderno, el fenómeno comercial[76] de los autores que surgen gracias al *boom* de las redes sociales responde a su adecuación a la sociedad actual. Esto es, a una sociedad que se caracteriza por "un consumo masificado tanto de objetos como de imágenes, una cultura hedonista que apunta a un confort generalizado, personalizado, la presencia de valores permisivos y *light* con relación a las elecciones y modos de vida personales" (Adamson, 2001).

El perfil del lector modelo responde al de un individuo de la generación *Millennial*[77]*,* es decir, un sujeto considerado por lo general un nativo digital y que dispone de acceso inmediato a las fuentes de información albergadas en Internet. Por tanto, se habla de un lector que, debido a la cantidad de textos a los que tiene alcance gracias al formato digital, tiende hacia una práctica lectora fragmentaria. Este tipo de lector está habituado a una lectura rápida, acomodada a la velocidad del mundo de las imágenes de la actualidad. La fragmentación de la concentración modifica los hábitos de lectura para pasar de lineal a transversal, lo que implica una pérdida de la comprensión lectora. Son, por tanto, lectores incapaces, o con serias dificultades, para concentrarse en un texto lineal de una extensión no breve. En este sentido, su capacidad lectora está

[75] Nosotros vemos más adecuado el uso del término *poesía pop*.

[76] Ante una corriente heterogénea ignorada por la Academia y los premios literarios, y que no presenta un registro de forma ni de fondo estéticamente innovador, debemos calificar a este fenómeno como una manifestación creativa surgida por intereses comerciales.

[77] También conocida como *generación Y*. Engloba a todas aquellas personas nacidas entre el año 1980 y el 2000.

subordinada a la velocidad del acto de lectura, y, por consiguiente, presentan deficiencias en la comprensión del contenido cuando el texto tiene un tamaño que supere el de los *post* de las redes sociales a las que los componentes de esta generación están acostumbrados. Además, este lector no es pasivo, sino que está obligado, al encontrarse inmerso en los *social media*, a ser un lector-escritor, ya que puede responder e iniciar una relación de intercambio dialéctico con el texto digital original. En otras palabras, la lectura deja de ser una práctica pasiva para ser *liquida*[78].

El fenómeno de la poesía pop surge alrededor del año 2010, cuando, junto a la crisis económica, los medios de comunicación sufren una paulatina pérdida de poder acentuada por la *democratización* de Internet, lo que se traduce en la pérdida del monopolio de la información (Castells, 2008). Hasta el momento, una de las principales líneas de captación de capital social —en este caso prestigio y visibilidad— de los autores de primera línea del campo poético son los *mass media*. Por un lado, las colaboraciones mediante columnas de opinión ofrecen al poeta el reconocimiento de escribir en un medio de comunicación, lo que se traduce en prestigio; por el otro, su presencia regular le otorga visibilidad. Durante la crisis económica, que tiene su comienzo en 2008 pero que se alarga en el tiempo, no solo los medios de comunicación pierden presencia y poder de difusión, las grandes editoriales se encuentran con un fenómeno hasta ahora inédito: libros clasificados como *poesía* se transforman en *bests sellers*. En aquellos años, músicos e *influencers* encuentran la fórmula del éxito comercial, que no es otra que publicar libros clasificados con la etiqueta de poesía.

El primero en utilizar este *modus operandi* con éxito fue el cantautor Marwan. En 2011 el cantautor madrileño, que por entonces dispone de poca popularidad en el campo musical, publica su primer libro: *La triste historia de tu cuerpo sobre el mío* (2011). La obra, vendida bajo el apelativo de *poética*, representa por sus características todo lo que será posteriormente este subgénero *de consumo rápido*. Los versos, que

[78] Se hace alusión a la concepción social descrita por Bauman en su ensayo *La modernidad líquida* (2000).

destacan por su carácter denotativo, carecen de cualquier pretensión retórica más allá de usos de tropos y figuras simplificadas en exceso. Por exponer un ejemplo, tenemos el texto "Propuesta para reducir la ansiedad", donde la totalidad del *poema* es: "Y si en lugar de querernos tanto / probamos a querernos bien?" (1-2). Otro ejemplo lo encontramos en "Poema de autoayuda":

> "Todos los gurús espirituales
> los maestros en educación emocional
> los psicólogos que hablan de no anclarse a nadie
> los místicos que promulgan el camino de la autosanación
> aquellos que miran por tu crecimiento personal
> los expertos en autoestima
> los que recomiendan ser fuerte
> y depender sólo de uno mismo.
> Tienen razón
> pero yo soy más feliz cuando tú me miras. (1-10)".

Se puede apreciar una construcción simple, con un discurso bipartito, donde la exposición de los argumentos finaliza con la sentencia de la experiencia de sujeto poético. Aquí radica la base sobre la que se fundamenta el fenómeno: la experiencia personal proyectada hacia la simplificación textual. No se trata de una nueva manifestación creativa, ni en forma ni en fondo, ya que hasta aquel momento la poesía de la experiencia sigue siendo la corriente con más presencia en la lista de ventas del género poético. Por lo tanto, debemos entender que, si los poetas de la experiencia —que surgen tras la breve existencia de La otra sentimentalidad— proponen una poética que se aleje del elitismo cultural de los novísimos y en la que la ciudad se impone como el escenario cotidiano —por tanto, se utiliza *el lenguaje cotidiano*—, los autores de *la generación Marwan*[79] (Candón, 2020) solo representan el punto culmen, no solo de una tradición poética exprimida hasta el extremo como es la de poesía de la experiencia, sino la manifestación escrita de un momento histórico concreto. En otras palabras, la poética de estos escritores responde a una sociedad que usa el artefacto cultural como un bien de consumo que debe ser *engullido* con prisas, sin necesidad de

[79] Se utiliza este nombre para referirnos a aquellos autores que forman parte de este fenómeno comercial que ha dado lugar a esta corriente de poesía pop.

enfrentarse a valores semánticos connotativos y donde el *extrañamiento* es sustituido por la *empatización*[80].

Marwan entra en el campo poético en 2011 de la mano de una pequeña editorial —*Origami*—. Cuando *La triste historia de tu cuerpo sobre el mío* se transforma en un superventas —a día de hoy, entre todas las versiones, ha vendido más de 12000 ejemplares (Candón, 2020: 220)—, diversas editoriales[81] realizan diferentes reediciones en esta última década. Este hecho representa la rentabilidad de un producto fácil de leer y fácil de vender. Marwan abrirá la puerta a otros autores: Luis Ramiro (también cantautor), Diego Ojeda (igualmente cantautor), Defreds, Elvira Sastre, Irene X, Sara Búho… En 2014, con las grandes editoriales aún intentando entender este fenómeno comercial, Diego Ojeda —un músico sin repercusión nacional— funda la editorial *Frida* —posteriormente llamada *Muevetulengua*—, dedicada exclusivamente a vender libros de poesía pop.

Las características son comunes en los autores de este subgénero. Por un lado, el lenguaje que se usa es coloquial y el mensaje está simplificado. La estructuración retórica tiende a presentarse de forma bipartita: en un primer nivel se propone un argumento que se contrapone en un segundo. Es decir, se promueve un sistema semántico que funciona de forma antitética. Un ejemplo de ello se puede encontrar en el texto "Mi declaración universal" (2011):

> "Todos los hombres y mujeres somos absolutamente iguales,
> sin distinción alguna de etnia, color, físico, sexo,
> orientación sexual, edad, discapacidad, idioma, religión,
> opinión política o de cualquier otra índole,
> origen nacional o social, posición económica,
> nacimiento o cualquier otra condición,
> como queda recogido
> en la Declaración Universal de los Derechos Humanos

[80] Se utiliza el término *empatización* para anteponerlo al de *extrañamiento*. Se define este concepto como la necesidad del lector actual de reconocerse en el texto.

[81] En 2012, 2014 y 2018 *Noviembre*, en 2016 *Frida* (en la actualidad esta editorial se llama *Muevetulengua*).

de Naciones Unidas de 1948,
pero tú eres una auténtica hija de puta".

Así, el uso de palabras malsonantes se utiliza de manera recurrente, como se puede apreciar en el ejemplo anterior. El carácter subversivo y coloquial no es ni siquiera innovador, la generación *beat* ya presenta hace siete décadas unas características en esta línea (Antolín Rato, 2010). De esta forma, los textos suelen presentarse como breves composiciones que tratan al lector de *tú* promoviendo el fenómeno de la *empatización*. El autor no busca el goce estético ni el extrañamiento, sino que el sujeto que se enfrente a su producto se sienta identificado emocionalmente. Dicho procedimiento ya aparece con anterioridad en los poetas de la experiencia (con los que existe una relación directa en algunos casos). Esta corriente, hegemónica en el campo poético desde mediados de los años 80, destaca por el uso de la ficción biográfica, el monólogo dramático y el pacto realista. En cambio, la generación Marwan tiende a llevar estas características hasta su máxima expresión, desvirtuando el significado original y presentando una composición insulsa en lo relativo a la complejidad retórica. En esta línea se pueden apreciar estos ejemplos:

> "Como dice Vanesa, yo también voy a ayudarte a frenar enero. Este mes en el que se dicen propósitos que casi nunca se cumplen. El de las cuestas. ("Enero", Defreds, 2019)".

> "Mis pies, mis tropiezos.
> Mi piel, mis cicatrices.
>
> Respetar el error es respetarse a uno mismo. (Búho, 2016)".

La prosificación del contenido textual se suele imponer a la presentación en versos. Al ser un producto que de forma general carece de métrica y de rima, que el texto se muestre de una forma u otra no tiene más valor que el estético. Por otra parte, la constante tendencia a la victimización de la voz poética supone que la composición se apoye en un eje discursivo en el que la melancolía rige el sentido semántico. Se trata de un sentimiento impostado y simplificado, que no va más allá de la ausencia del *otro*. En el texto "Ese punto" (Defreds, 2019) se puede

apreciar este proceso de posicionamiento en el lugar de la víctima que sufre por la acción (ya sea la ausencia o un acto) de una tercera persona:

> "Entonces llega ese punto en el que te das cuenta de que no.
> De que hagas lo que hagas, no.
> De que no te quiere igual que le quieres tú.
>
> Y entonces te vas, sin mirar atrás, sin hacer ruido.
>
> Para seguir viviendo. Bueno, para ir tirando…"

A pesar de que, desde su aparición, muchos de estos autores han sido acogidos por varios de los poetas de la experiencia como sus herederos[82], la Academia y la crítica literaria no los reconocen (Candón, 2020). Prueba de ello es que ninguno ha ganado ningún premio literario a pesar de haber publicado con grandes editoriales y ser número uno en ventas. El conflicto definitorio lleva persiguiendo a esta expresión poética desde sus comienzos. Con estas palabras, Marwan (como se cita en Navas, 2017) hace referencia al aislamiento que sufre la poesía pop:

> "Nos han criticado muchos poetas en medios públicos y es terrible. Llega un cantautor y vende cientos de miles de libros de poemas, y se sospecha de inicio. Hay gente que va repartiendo carnet de poeta, que se cree que la poesía es suya porque lleva muchos años en esto, y considera que es un privilegio solo para unos pocos elegidos. Sin embargo, Benjamín Prado o Luis García Montero nos han recibido con cariño y ven necesario que surjan nuevas corrientes poéticas como la nuestra".

Por el contrario, otros autores deciden desligarse de la etiqueta de poeta, a pesar de que sus libros se vendan en las estanterías de poesía. Por ejemplo, Defreds (como se cita en Silvosia, 2020) reconoce en una entrevista que su producción no es poética, aunque se venda como tal:

> "—Sigue sin gustarte nada que te llamen poeta.

[82] Véase cuando Benjamín Prado realizó el prólogo de *Cuarenta y tres maneras de soltarse el pelo* (2013), de Elvira Sastre, o cuando Luis García Montero hace lo mismo en *Te quiero como siempre quise odiarte* (2016), Luis Ramiro. El hecho más significativo se da cuando TVE realiza un documental llamado "Memorias de futuro" (Arnaiz y Ortega, 2017), donde el poeta de Granada selecciona a los componentes de *la nueva poesía española*, que son: Marwan, Elvira Sastre, Carlos Pardo, Guille Galván y Escandar Algeet.

—¡Es que no lo soy! A la gente le suena un poco raro, pero es que a mí no me gusta la poesía tampoco. La respeto y la valoro mucho, me parece complicadísima de escribir, pero es que yo no creo que tenga ese nivel, y tampoco lo pretendo. No es algo que me preocupe. Entiendo que haya gente a la que le moleste que me llamen poeta, porque claro, con esta poesía de mierda que escribo no les gusta que se vendan mis libros, sino los de Miguel Hernández, pero ni le robo el sitio a nadie ni es mi culpa ni yo mismo lo digo. Si a mí me colocan en esa sección no es por voluntad propia. Si pudiera elegir... es más, creo que me perjudica estar en esa sección, fíjate lo que te digo. Es que oigo mucho eso de «Mira el Defreds este que va de poeta". Y yo me quedo como a cuadros. ¿Pero poeta, cuándo? Jamás lo he dicho, es más, lo niego.

—¿Y por qué crees que te colocan ahí?

—Pues porque son textos cortos, formatos de libro pequeños, y porque en algún sitio hay que colocarlos. Supongo que ahí será más comercial para las librerías ponerlo. Ojalá me pusieran en otro sitio, pero como no depende de mí poco puedo hacer.

—Si no escribes poemas, ¿qué escribes? ¿Cuál es tu género?

—Pues yo creo que escribo vida, porque son cosas que nos pasan en la vida. Luego sí, son pequeños relatos, narrativa corta, pero ponerle un género, ¿para qué? La gente no se compra los libros porque sea poesía o narrativa, se los compran porque son sentimientos y vida, y con eso me quedo. Hay gente que dice que mi género me lo he inventado. Me vale también".

Este aislamiento no tiene la misma repercusión en todos los autores. Mientras unos se conforman con ser parte del entramado capitalista en el que está hoy en día inmerso el negocio editorial, otros aspiran a un reconocimiento académico. En esta línea se sitúan Elvira Sastre o Marwan. En 2019 el cantautor madrileño es invitado al curso de verano *Poesía fuera de sitio: nuevas formas de comunicación lírica*, que organiza la Universidad Complutense de Madrid. Su presencia viene justificada como contrapeso a la del poeta y ensayista peruano Martín Rodríguez Gaona. En un momento del debate, Marwan afirma que el hecho de que la poesía pop, que reconoce abanderar, sea un fenómeno de masas "responde a una decadencia cultural que me preocupa" (como se cita en Cedillo, 2019).

3. CONCLUSIONES

Mucho se ha escrito sobre el intento de definir el poema como objeto verbal estético. Ante la imposibilidad de alcanzar un consenso, y a pesar de lo teorizado por Jakobson y los formalistas rusos que se comenta en la introducción del capítulo, la producción de la poesía pop española se encuadra en un momento en el que el concepto de identidad está sufriendo un continuo desdibujamiento. Las barreras definitorias se están difuminando y el individuo posmoderno[83] se ve envuelto en un proceso de auto-reivindicación identitaria. Es decir, basta la voluntad de ser para ser. Por tanto, que se etiquete al producto de este fenómeno comercial como *poesía* no debe centrar el debate que propone el presente capítulo. La cuestión principal se centra en la problemática que supone la expansión de los títulos pop en las estanterías de poesía de las librerías españolas. El efecto inmediato es la desaparición de las obras clásicas y canónicas, que se sustituyen por estos libros que se venden con mucha más facilidad.

En la actualidad la sociedad funciona mediante un sistema donde el individuo tiende a la mimetización colectiva, es decir, el sujeto se mira en el otro para imitar los cánones impuestos. En lo referente a la literatura, el lector actual no busca lo anómalo o lo complejo, sino todo lo contrario. Lejos de las complicaciones intertextuales y semánticas de los textos clásicos y canónicos, se desea la inmediatez y lo simple. El acto de la lectura ha pasado de ser un proceso cognitivo a una acción de consumo rápido.

Que se identifique a este género (o subgénero, dependiendo de si se acepta o no su condición poética) supone *de facto* el desplazamiento identitario de la condición de poeta, y por lo tanto de la poesía. En términos estéticos, se debe contrastar el artefacto cultural —denominado *poema pop*— con el paradigma posmoderno para lograr entender su razón de ser. De acuerdo con los preceptos teóricos de Lukács, el productor comercial de la poesía pop responde en sus características a las costumbres y pautas de consumo de una sociedad orientada hacia los usos

[83] Si se acepta que actualmente se sigue inmerso en el paradigma posmoderno.

capitalistas más exagerados. Esto es: la transformación en un bien de consumo de cualquier expresión cultural con capacidad de convertirse en tal. Perdido el valor intrínseco de una manifestación literaria, solo le queda el valor económico posible. Aquí radica uno de los reflejos sociales actuales más evidentes y que afectan al espacio artístico. La pérdida de la valorización del goce estético provoca que el arte deje de ser concebido como una manifestación realizada desde la excelencia, para quedar retratada como un producto que cuanto más simule la mediocridad, más valor de mercado tendrá. La disyuntiva para los nuevos creadores está situada entre la opción de la producción creativa mercantilizada, hoy en día representada por la poesía pop como la corriente más notable, o la escritura artística, en el sentido clásico del término.

Para concluir, se debe de poner en valor la condición de la poesía pop como fenómeno de ventas más allá de cualquier condición cultural. Es, desde luego, una expresión ligada a las prácticas sociales actuales. Se puede decir que en la sociedad de estos días existen más escritores que lectores, en tanto que, por una parte, el lector —como se ha expuesto con anterioridad en este capítulo— se presenta como un agente activo dentro del nuevo paradigma digital; por otra parte, no existe una tradición literaria *per se* en la producción de la poesía pop, sus autores demuestran por lo general desconocer cualquier procedimiento técnico o retórico a la hora de escribir. La conexión que se consigue entre texto y consumidor se logra gracias a la *empatización* que el lector siente al leer frases más cercanas a los manuales de autoayuda que al género lírico clásico. En definitiva, resulta probable que el fenómeno que se trata en este estudio sea un fenómeno perecedero, con poca o ninguna repercusión en la historia de la literatura contemporánea española, y que esté destinado a desaparecer por completo cuando deje de estar de moda y sea sustituido por otra práctica de consumo.

El debate sobre la identidad y la estética de la poesía está sobre la mesa. La resistencia de la Academia y de los medios tradicionales (no así de las editoriales) a aceptar como producción lírica a la poesía pop es lo único que mantiene el concepto de poesía clásico sin las contaminaciones identitarias del fenómeno comercial que se trata en estas páginas.

Si en un futuro, esta resistencia cesa, o es vencida, el paradigma poético está condenado a un cambio definitorio en todos sus términos.

4. REFERENCIAS

Adamson, G. (2001). Posmodernidad y la lógica cultural del capitalismo tardío. Poiésis. Revista electrónica de psicología social, (2), s.n.

Antolín Rato, M. (2010, 9 de julio). Registros idiomáticos. El Trujamán. Revista diaria de traducción.

Arnaiz, C. y Ortega, A. (2017). Memorias de futuro. RTVE.

Bauman, Z. (2000). Liquid modernity [La modernidad líquida]. Polity.

Búho, S. (2016). La ataraxia del corazón. Valparaiso.

Candón Ríos, F. (2020). La semántica del poder. La poesía de Benjamín Prado. Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Castells, M. (2008). Comunicación, poder y contrapoder en la sociedad red (II). Los nuevos espacios de la comunicación. Telos: Cuadernos de comunicación e innovación, 75, 11-23.

Defreds (2019). “Enero”. En 1775 calles. Muevetulengua.

Defreds (2019). “Ese punto”. En 1775 calles. Muevetulengua.

Eagleton, T. (2010). ¿Cómo leer un poema?, Akal, 2007.

Fernández Mallo, A. (2010). Postpoesía: hacia un nuevo paradigma. Anagrama.

Jaime Garza, M. S. (2001). Ética y posmodernidad. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Nuevo León]. Repositorio Institucional UANL. http://eprints.uanl.mx/4889/

Jakobson, R. (1984). Ensayos de lingüística general. Ariel, 1963.

Lukács, G. (1966). Estética. I La peculiaridad de lo estético. Grijalbo, 1963.

Lyotard, J.F. (1989). La condición posmoderna: informe sobre el saber. Cátedra, 1979.

Machlis, J. (1975). Introducción a la música contemporánea. Marymar.

Marwan (2011). La triste historia de tu cuerpo sobre el mío. Origami.

Marwan (2014). La triste historia de tu cuerpo sobre el mío. Noviembre, 2011.

Marwan (2016). La triste historia de tu cuerpo sobre el mío. Frida, 2011.

Marwan (2018). La triste historia de tu cuerpo sobre el mío. Noviembre, 2011.

Mora, V. L. (2006). Pangea: Internet, blogs y comunicación en un mundo nuevo. Fundación José Manuel Lara.

Navas, S. (2017, 15 de noviembre). Entrevista a Marwan. El País.

Perus, F. (1976). El concepto de realismo en Lukács. Revista Mexicana de Sociología, 38 (1), 111-126.

Peyrou, M. (2020). Tensión y sentido. Una introducción a la poesía contemporánea. Taurus.

Pulido, G. (2020). Musas de masas en la pantalla. Mujeres poetas españolas en el siglo XX. Signa, 29, 733-761.

Ramiro, L. (2016). Te quiero como siempre quise odiarte. Frida.

Regueira Salgado, B. (2018). Poesía juvenil pop: temas, recursos formales y estrategias para llegar al lector joven. Ocnos, 17(1), 68-73

Rodríguez Magda, R. M. (1989). La sonrisa de Saturno: Hacia una teoría transmoderna. Anthropos Editorial.

Rodríguez-Gaona, M. (2019). La lira de las masas. Páginas de espuma.

Sastre, E. (2013). Cuarenta y tres maneras de soltarse el pelo. Lapsus Calami.

Silvosia, N. (2020, 20 de noviembre). Entrevista a Defreds. La voz de Galicia.

Temprano, A. (2016, 22 de marzo). Los “poetas de las redes” vapulean a los clásicos con su “poesía de smartphone”. Esdiario.com.

Vaskes Santches, I. (2008). La transestética de Baudrillard: simulacro y arte en la época de simulación total. Estudios de filosofía, (38), 197-219.

Vattimo, G. (1989). Nihilismo y emancipación: ética, política, derecho. Paidós.

EL *DECIR POETIZANTE*
POLÍTICAS DE LA INTIMIDAD EN HANNAH ARENDT

Antonio Alías
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN: EL POTENCIAL HUMANO DE LA POESÍA

Más conocida en el ámbito teórico sobre la política Hannah Arendt demuestra en algunos de sus poemas una conciencia crítica en torno a la palabra del poeta [*Gedichtetes Wort*] donde, lejos de cualquier predicamento formalista y autorreferencial, se mantiene siempre una reflexión ontológica deudora, principalmente, de las lecturas de Heidegger en defensa de la poesía. De ahí que, para la pensadora alemana, la escritura poética –y, así, la propia naturaleza del poeta– se articula en una concepción que se dirime, probablemente, entre los ámbitos de la ética (el decir *verdad*) y de la política (como experiencia de un *sentido común*) ambos intrínsecos de la condición humana. Por tanto, el poema participa de la responsabilidad en la conformación de un testimonio que posteriormente ha de ser leído –la *memoria* consiste, como ella misma apunta en sus *Denktagebuch*, "en que todo pensamiento propiamente es recordar una cosa" (Arendt, 2018c, p. 474)– o, por lo menos, en la radical *transformación* de un pensamiento (meditativo) sobre el mundo; lo que, además, supone la confrontación última entre la verdad –rememorada o conmemorada, es decir, *original*– y la inmediata producción de conocimiento del pensamiento pragmático (científico). Es por eso que la poesía es el establecimiento de lo que Arendt entiende por "potencial humano": una función a la vez intemporal y performativa frente a la lógica deductiva, y que se distingue del sentido unívoco del lenguaje en su inevitable instrumentalización moderna. Es lo que Irmela von der Lühe, en el estudio que acompaña a la edición de los poemas

de la pensadora alemana, llama significativamente "la fuerza transformadora de la declamación lírica" [*die transformative Kraft des lyrischen Sprechens*] (Arendt, 2015, p. 97).

Así, frente a los discursos del conocimiento Arendt piensa el lenguaje poético como una acción dirigida –desde el pasado– a la posteridad, a las generaciones futuras, como ella misma extrajo del poema "An die Nachgeborenen" de Bertolt Brecht para el título de su obra de 1965: "Wirklich, ich lebe in finsteren Zeiten!", no ya como un mensaje advertencia política, sino como un ejercicio predispuesto a su configuración venidera. En ese sentido, en la poesía radica la promesa de la humanidad.

2. POESÍA, COMPRESIÓN Y SENTIDO COMÚN

En la conocida entrevista realizada en noviembre de 1964 para el segundo canal de la televisión pública alemana (ZDF) Günter Gaus –el entrevistador– comienza con una pregunta a propósito de su anómala ocupación "eminentemente masculina" (Arendt, 2010, p. 42), cuestión esta que intentaba polemizar con la controvertida posición de Arendt frente a su dedicación en el ámbito intelectual. Pero en la respuesta de la pensadora la polémica es rotundamente desactivada: "No me siento para nada filósofa" (p. 42). Lejos de discutir la inconveniente idea de la filosofía como una actividad fundamentalmente masculina, se advierte en estas palabras un reconocimiento por la vía negativa, que sitúa su "profesión" desde una escritura diferenciada (*teoría política*) de la propia filosofía. Precisamente lo que está aquí en juego no es tanto su pertenencia a la filosofía, pero sí una crítica a su autoridad como discurso hegemónico del pensamiento. Así Arendt redirige su entrevista hacia el reconocimiento de su labor crítica como ejercicio de *desposesión* ante el dominio filosófico, claro está, y que, como actividad de comprensión, se mantendría distante de una "repercusión fructífera" (p. 44), productividad esta asociada al gremio masculino de la filosofía académica. De esta manera la pensadora escapa a cualquier identificación del pensamiento filosófico en términos de *masculinidad*, *autoridad* e *reconocimiento público* o, resumiendo, como una forma de pensamiento único.

Precisamente la resistencia de Arendt en la denominación de su escritura –pues no es filosofía, ni *filosofía política*, como matiza en la entrevista–, es un asunto que remite a una cuestión ciertamente poética o, mejor dicho, –y es evidente aquí cierta recepción del pensamiento heideggeriano de *Brief über den Humanismus* (1947)– a una preocupación por el lenguaje (conceptual) que, en tanto que pensamiento, ya no nos comprende. Si Heidegger cuestiona "el rigor del pensar" [*Die Strenge des Denkens*] del carácter científico (teórico-técnico) de los discursos emparentados con el conocimiento humanista (2013, p. 18), la pensadora alemana extraerá de su lectura una crítica a la lógica imperante en el ámbito del pensamiento que, como consecuencia de su extrema objetivación,[84] supone la *pérdida del sentido* –Walter Benjamin se referiría a una *pérdida de la experiencia* en la modernidad– o una falta de compresión sobre un mundo políticamente en crisis. Alejado el pensamiento, pues, de los acontecimientos de la vida, el trabajo Arendt se convierte, precisamente, en una exigencia sobre maneras de comprensión o de *autocomprensión*, que se dispara más allá de la filosofía, entonces, hacia una realidad política significada por el dominio totalitario:

> Si es cierto que nos enfrentamos a una realidad que ha destruido nuestras categorías de pensamiento y criterios del juicio, ¿la tarea de la comprensión ha devenido, entonces, algo sin esperanza? ¿Cómo podemos medir la longitud si no disponemos de una patrón? (Arendt, 2008, p. 35)

Estas preguntas son, en realidad, reflexiones que atañen al compromiso y un interrogante acerca de la responsabilidad de la cultura occidental tras los acontecimientos de la Segunda Guerra Mundial. O lo que es igual: la necesidad de comprender la propia catástrofe y la pérdida de sentido de los discursos que la han de dar a conocer, como la pensadora alemana evidencia en 1951 en *The Origins of Totalitarianism* ("Prólogo a la tercera parte: Totalitarismo"):

[84] En el prólogo de la Condición humana Arendt especifica esta problemática: "[…] los primeros efectos de los triunfos de la ciencia se ha dejado sentir en una crisis dentro de las propias ciencias naturales. La dificultad reside en el hecho de que las 'verdades' del moderno mundo científico, si bien pueden demostrarse en fórmulas matemáticas y comprobarse tecnológicamente, ya no se prestan a la normal expresión del discurso y del pensamiento" (2018, p. 15).

> Con la derrota de la Alemania nazi, parte de la historia llegaba a su fin. Este parecía el primer momento apropiado para examinar los acontecimientos contemporáneos con la mirada retrospectiva del historiador y el celo analítico del estudioso de la ciencia política, la primera oportunidad para tratar de decir y comprender lo que había sucedido, no aún *sine ira et studio*, todavía con dolor y pena y, por eso, con una tendencia a lamentar, pero ya no con mudo resentimiento e impotente horror. […] Era, en cualquier caso, el primer momento posible para articular y elaborar las preguntas con las que mi generación se había visto forzada a vivir durante la mayor parte de su vida de adulto: *¿Qué ha sucedido? ¿Por qué sucedió? ¿Cómo ha podido suceder?* (Arendt, 1998, p. 15)

La *autorreflexión* de resonancias kantianas sobre la comprensión refuta, entonces, todas aquellas posiciones sobre la impotencia de la filosofía frente a los acontecimientos de historia y sigue cuestionándose –quizá menos pesimista que el diagnóstico de *Dialektik der Aufklärung* (1947), pero igualmente perturbadora– como prueba de la *persistencia* humana ante la debacle. Si la aporética formulación de los teóricos del *Institut für Sozialforschung* propiciaba, fundamentalmente, una investigación sobre "la autodestrucción de la ilustración" [*die Selbstzerstörung der Aufklärung*] (2007, p. 13), la de Arendt es una cuestión –aproximándose ontológicamente a Heidegger– sobre *el olvido del ser*, pero fundamentándose en las condiciones de su propia –y real– existencia. Lo importante para Arendt será deshacer la aporía frankfurtiana y rastrear sobre las posibilidades del pensamiento como un continuo replanteamiento –un volver a comenzar– a pesar de todo. Así, las (*inhumanas*) condiciones para el pensamiento ilustrado no suponen su cancelación, sino el referente inmediato para su continuo desafío crítico. Por eso comprender "precede y prolonga el conocimiento" (Arendt, 2008, p. 33), es decir, no se pliega a la destrucción ni se hace cargo de un momento histórico concreto, sino que lo *dota de sentido* y lo hace *comprensible* más allá de su propia inhumanidad. La falta de sentido común será, pues, el indicador para la búsqueda de sentido con la que, además, se genera la necesidad de replantear la política como espacio de convivencia, que ya ha dejado de ser en el mundo contemporáneo (p. 36):

> La pregunta es cuánta realidad debe retenerse incluso en un mundo que se ha vuelto inhumano si no queremos reducir la humanidad a una frase

> vacía o un fantasma. O para decirlo en otras palabras, ¿hasta qué punto seguimos comprometidos con el mundo incluso cuando nos ha echado o nos hemos retirado de él? (Arendt, 2017, p. 32)

De esa resistencia ilustrada resulta *Men in Dark Times* (1965) como la memoria de unos intelectuales, a partir de esa idea de *política* de Arendt que asegura "la vida en el sentido más amplio" (2020, p. 67). No resulta extraña la responsabilidad de la pensadora para con otros contemporáneos suyos –que también se puede leer como *afinidad*, por ejemplo en la *indefinición* del pensamiento de Benjamin, que "no era historiador, ni de la literatura ni de otros aspectos: trataré de demostrar que pensaba en forma poética, pero no era ni poeta ni filósofo" (2017, p. 164)–, si tenemos en cuenta que, de alguna manera, se trataba de garantizar la propia existencia en el *desamparo* político. Una forma de compromiso –por los *hombres* los elegidos– que se concibe, principalmente, desde la heterodoxia poética, irreductible esta a cualquier discurso de conocimiento. Por eso, en el aparente sinsentido de los acontecimientos de la historia el pensamiento ha de ser, antes que nada, la narración de esa experiencia y donde la "poesía" se entiende, en el sentido más amplio, "como un potencial humano" (p. 32):

> En la materialización del poeta o del historiador, la narración de la historia acaba adquiriendo así su permanencia y persistencia. De este modo, se le ha dado a la narrativa su lugar en el mundo, donde nos sobrevivirá. Allí podrá seguir viviendo, como una historia entre muchas. Estas historias no tienen ningún significado que sea separable de ellas por completo, y esto lo sabemos por nuestra propia experiencia sin ser poetas. Ninguna filosofía, análisis o aforismo, por profundo que sea, puede compararse en intensidad y riqueza de significado con una historia bien narrada. (p. 32).

La prefiguración de un historiador materialista equiparada a la creación del poeta no coincide –aunque tampoco se separa trágicamente– de la idea original del Baudelaire benjaminiano. En el caso de Arendt Homero no es un solamente un narrador de historias, sino la figura clave para "comprender nuestro concepto político de libertad como originalmente aparece en la polis griega" (2018b, p. 159), pues sus epopeyas suponen ya la revalorización poema como relato democrático frente a

la precariedad de la moderna concepción de política. De este modo, para Arendt, el sentido de sus poemas se establece en el reconocimiento de la "grandiosa experiencia de las potencialidades de una vida entre iguales" o, también, en la "imparcialidad de Homero" (p. 193) a la hora de cantar la Guerra de Troya en la *Ilíada*. No es casualidad entonces que, en su trabajo sobre la política, Arendt vea en el poeta griego un claro origen para la refundación de la experiencia democrática y que sea su poesía, por tanto, referencia ineludible para la reflexión teórica en torno a la política en su moderna decadencia. Homero, pues, poetizó más allá de la violencia.

3. LA PALABRA DE LOS AMANTES (UNA POLÍTICA DE LA INTIMIDAD)

Afirmada en diversos lugares su pasión por la poesía –justamente en esta misma entrevista dice la pensadora: "siempre me gustó la poesía griega. La literatura ha sido muy importante en mi vida" (2010, p. 50)– , Arendt la coloca como un discurso *potencialmente* crítico para sus consideraciones más teóricas, pero también como resultado de una escritura –diríamos aquí– de los *afectos*. Y es que el vínculo entre su pensamiento y la poesía acontece, en principio no como referencia cultural externa, sino aparentemente en el ámbito de la *intimidad*; concretamente, dentro de las formas de escritura en las que se sostiene sus relaciones personales e intelectuales más importantes. Tanto en las lecturas literarias favoritas, como en la propia escritura de poemas están vehiculadas las relaciones personales de Arendt. De hecho, son las cartas –aunque también sus *cuadernos* (filosóficos)– las formas de escritura donde la experimentación poética coincide plenamente con las reflexiones críticas compartidas, las lecturas filosóficas y las notas embrionarias de muchos de los conceptos e ideas que aparecerán en su obra. Sin embargo, no se trata esta de una intimidad absolutamente personal, sino de una escritura inherente al mundo que se percibe *en relación con*; la constitución de una *comunidad afectiva* –[Lo político se define:] un ser visto y oído en oposición al estar consigo mismo (2018c, p. 519)– que define la huida de un mundo donde esta desaparece: lo público. Esta especie de exclusión u ocultación –que no es lo privado– hace que la

poesía de Arendt –nunca publicada hasta 2002– solo pueda ser entendida como el descubrimiento de una experiencia social donde el amor y la amistad se suceden como devenir. Arendt se refiere, por eso, a la poesía –tan rilkeanamente– como "el habla de los amantes" (2018c, p. 206).[85] Acontece, así, con su primer marido, el también pensador Günther Anders cuando, durante su relación con Arendt, se despliega un espacio amoroso a través de la lectura de *Duineser Elegien* (1923) de Rilke y de cuyo proceso resulta la escritura conjunta del ensayo "Rilkes Duineser Elegien" (1930). Y de nuevo sucede con Heidegger. Sin ser esto necesariamente anecdótico, el trabajo en torno a lo poético en la pensadora alemana es asumido desde el gesto afectivo; aquí el amor devenido en vieja amistad que, sin duda, apunta a su concepción ontológica, puesto que la poesía es siempre frecuentada –o *habitada*, como diría Heidegger– porque ella misma es reunión, "un lugar de nacimiento para algo que antes no había" (Vattimo, 1993, p. 11).

4. LA VOCACIÓN ONTOLÓGICA DEL POEMA

Esta idea hace que Arendt, durante la entrevista ofrecida a Gaus, asocie la poesía con la lengua materna (alemán) que, finalmente, es la que da acceso al conocimiento primero del mundo y, por eso, a su preservación: "¿qué permanece? El idioma" (2010, p. 54). El importante vínculo con la poesía reside, precisamente, en que es la lengua materna la que es capaz de recordar –"en alemán me sé un montón de poesías" (p. 55)– a pesar la represión nazi y del exilio. Y aunque la pensadora adoptara el inglés como idioma teórico (público), muchos de sus escritos posteriores a la Segunda Guerra Mundial –casi siempre poemas– son redactados en alemán y, con ello, la configuración de un espacio seguro frente al olvido de la represión totalitaria y del capitalismo, pues este "destruye igualmente mediante la desposesión y mercantilización del

[85] En otras páginas del diario nota la pensadora: "la palabra de los amantes está cerca de la poesía, pues es el más puro hablar humano. Y es [...] el principio creador que va más allá del mero ser vivo, ya que de su falta de mundo surge un nuevo mundo. Como tal, 'supera' a la muerte, o es su auténtico principio contrario" (2018c, p. 363). Sobre la ocultación del *concepto de amor en Arendt* consúltese la obra de Antonio Campillo (2019).

entorno vital" la separación entre la intimidad y la esfera pública (Campillo, 2019, p. 11).

En estas confesiones de Arendt resuena la ontología heideggeriana, precisamente, al señalar al lenguaje poético como "la casa del ser" [*Die Sprache ist das Haus des Seins*] (2018a, p. 16). Si para el filósofo alemán "los poetas son los guardianes de esa morada" (p. 16), para Arendt el poema será "hecho" –*acontecimiento*– y no cualquier *cosa*: "un poema es menos cosa que cualquier obra de arte" (2014, p. 36). De ahí su estatuto ontológico. Irreductible, por tanto, a la reificación del lenguaje –y mientras escribe sus teorizaciones sobre política en el proyecto inacabado *Introducción a la política* (1956-1959)–, la pensadora procura en la poesía un *refugio* y, sobre todo, una expresión distinta de la conceptual donde la relación entre lo poético y lo político, empero, se entrelaza metafóricamente. La poesía se convierte para ella en reflexión: *pensar es poetizar* (Heidegger, 2017). Y, así, se concibe este poema sin título escrito en enero de 1956 en Nueva York (*Cuaderno XXII*), es decir, en el exilio americano y que, realmente, era una reescritura de unos versos ya creados en diciembre de 1952 (*Cuaderno XII*):

Des Glückes Wunde

Heisst Stigma, nicht Narbe.

Hiervon gibt Kunde

Nur Dichters Wort.

Gedichtete Sage

Ist Stätte, nicht Hort.

El original, que fue escrito con ocasión de su primer viaje a Alemania después del exilio en 1950, es, justamente, un regreso a las raíces y el reencuentro con un paisano. Según Irmela von der Lühe, el sentido ontológico es provocado por el reencuentro epistolar de la pensadora con su maestro, pero sobre todo a partir de la lectura en 1952 del conocido texto, donde Heidegger rescata la poesía de Hölderlin a propósito de su palabra, pues ella refiere al *habitar*, al *amparo* [*Ist Stätte*], en un mundo (moderno) donde el lenguaje, por el contrario, ya no establece vínculos. En este sentido, el *habitar poético* que Heidegger extrae de Hölderlin

(2005) se ha articulado en un problema ontológico, más todavía cuando se ha instituido la correspondencia entre el evidente pragmatismo axiomático (*vivir*) y su esencia ontológica (*ser*) que, desde luego, apunta para algo más profundo que una existencia en el poeta alemán: su *indigencia* poética. De la relación que podemos establecer entre estas concepciones, Arendt procura meditar en su poema, justamente, sobre el *decir poetizante* [*Gedichtete Sage*], no ya como una existencia limitada, sino como permanencia –segura: la palabra del poeta "es sede"– y recuerdo de plenitud: "La llaga que deja la dicha" [*Des Glückes Wunde*]. Heidegger, a su vez, dice en su texto "Regreso al hogar/a los parientes" que "Lo dichoso es lo poetizado" (2005, 19). Apuesta, así, la pensadora alemana por una idea de poesía que es, esencialmente, la edificación de una morada ante las inclemencias de la modernidad en su vaciamiento; un intento de transformación del abismo [*Abgrund*] –y aquí la designación ontológica primera– en fundamento [*Grund*], es decir, un comenzar sobre aquello que todavía no prescribe: la palabra del poeta.

5. CONCLUSIONES

El giro hacia la palabra poética no puede ser entendido aquí, lógicamente, como tema separado de una crítica al humanismo, sobre todo aquel que considera el lenguaje verificación científica o mera manifestación racionalista. En el aparente romanticismo de la habitación poética de Arendt se encuentra escondida, pues, una lectura feroz contra la proposición enunciativa del lenguaje y su capacidad de objetualizarse en el conocimiento humanista; una crítica que pensadora alemana piensa no tanto desde el problema del *olvido del ser* como carencia de verdad (Heidegger), sino desde la falta de sentido de una realidad deshumanizada tras los acontecimientos alrededor de la Segunda Guerra Mundial (Holocausto).

6. REFERENCIAS

Adorno, Th. W.; Horkheimer, M. (2007). Dialéctica de la ilustración (Obra Completa, 3). Akal

Anders, G. (2013). La batalla de las cerezas. Paidós

Arendt, H. (2020). ¿Qué es la política? Paidós

Arendt, H. (2018a). La condición humana. Paidós

Arendt, H. (2018b). La promesa de la política. Austral

Arendt, H. (2018c). Diario filosófico (1950-1973). Herder

Arendt, H. (2017) Hombres en tiempo de oscuridad. Gedisa

Arendt, H. (2015). *Ich selbst, auch ich tanze*. Die Gedichte. Piper

Arendt, H. (2014). Más allá de la filosofía. Escritos sobre cultura, arte y literatura. Trotta

Arendt, H. (2010). Lo que quiero es comprender. Trotta

Arendt, H. (2008). De la historia a la acción. Paidós

Arendt, H.; Heidegger, M. (2017). Correspondencia (1925-1975). Herder

Campillo, A. (2019). El concepto del amor en Arendt. Abada

Heidegger, M. (2013). Carta sobre el humanismo. Alianza

Heidegger, M. (2005). Aclaraciones a la poesía de Hölderlin. Alianza

Vattimo, G. (1993). Poesía y ontología. Universitat de València

LA TRADUCCIÓN DE NOVELA HÍBRIDA: BEASTS OF NO NATION

SOFÍA LACASTA MILLERA[86]
Universidad de Salamanca
GIR TRADIC

1. INTRODUCCIÓN

"We never speak one language…"
(Derrida, 1998)

En un mundo globalizado como el actual, la traducción ha dejado de ser un mero proceso de traslación lingüística para convertirse en un instrumento de representación cultural mediante el cual se intenta transmitir el mensaje de voces hasta ahora silenciadas. En los últimos tiempos han aparecido narrativas transnacionales o translingües, a través de las cuales sus autores "explore new identities by constructing new dialogic spaces in which language choice is located outside the oppositional model set up by the traditional binaries of postcolonial theorizing" (Wilson, 2011, p. 237).

[86] Esta investigación ha formado parte del Proyecto: VIOSIMTRAD; Ref. FFI2015-66516-P; Nombre del IP o IPs: María Rosario Martín Ruano (IP 1) y María del Carmen África Vidal Claramonte (IP 2); Título del proyecto: "Violencia simbólica y traducción: retos en la representación de identidades fragmentadas en la sociedad global"; Entidad Financiadora: Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional. De la misma manera, la autora forma parte del Grupo de Investigación Reconocido "Traducción, Ideología y Cultura" (TRADIC), de la Universidad de Salamanca (España). Además, su investigación recibe el apoyo de un contrato predoctoral cofinanciado por la Universidad de Salamanca y el Banco Santander (Convocatoria 2019, fecha inicio 13/11/20).

La aparición de este nuevo tipo de obras extremadamente complejas tanto lingüística como conceptualmente obliga al traductor a no olvidar que

> A mother tongue always remains an "other" tongue, comprising forms other than the familiar ones: unknown words, unheard pronunciations, expressions and phrasings unheard-of. […] Like in a foreign language, there always remains a realm yet to explore in the first language, or mother tongue—which is, therefore, not one singular, homogeneous language, but a plurality of possible expressions, and hence a different tongue for every speaker (Prade, 2013, pp. 2-3).

Esta publicación se propone poner el foco general sobre obras literarias "which are produced in contemporary multilingual contexts, by writers moving between multiple languages: from the conditions (political, social, economic, psychic) that govern writers' language choices, to the linguistic and formal innovations by which they register and explore linguistic diversity […]" (Gilmour y Steinitz, 2018, p. 5), y sobre la obra *Beasts of No Nation*, de Uzodinma Iweala, en particular.

1.1. Globalización y traducción

La concepción del mundo como una aldea global no es nada nuevo: hace ya tiempo que la globalización dejó de ser un concepto teórico para convertirse en realidad. A pesar de que en muchos casos este fenómeno se estudie, centrándose en su interés económico, como el "proceso de creciente internacionalización o mundialización del capital financiero, industrial y comercial" (Ramiro y William, 2002, p. 67), en esta ocasión nos centraremos en el plano cultural. En esta dimensión, se habla de cultura global o de red interconectada de culturas locales.

Son muchos los autores que consideran que el conocimiento será el mayor recurso de las naciones en un mundo globalizado. Sin embargo, esto no implica que todos los efectos sean positivos. Según sostiene Eduardo Jorge Arnoletto en *El impacto de la tecnología en la transformación del mundo* (2007, pp. 19-20), tres consecuencias principales se derivan en el plano cultural de este gran proceso que es la globalización. Por una parte, aparece una cultura global, que está muy influida por las culturas más desarrolladas y beneficiadas por este fenómeno. Por otra

parte, se produce un resurgimiento de las culturas locales, que no están de acuerdo con ella y reivindican lo propio. Y, finalmente, pueden surgir contraculturas, formadas por los grupos excluidos de este proceso.

En este aspecto, es interesante la relación que se establece entre el proceso de globalización a nivel cultural y la traducción. En opinión de Rodríguez Murphy, describir la globalización desde el punto de vista de la traducción "puede abrir nuevos caminos para la reflexión sobre la ética del traductor y de la traductología" (2015, p. 3). En el mismo orden de ideas e incidiendo en la posible aportación de los estudios de traducción, Signès (2017, p. 329), siguiendo la idea de Vidal Claramonte (2015), considera que es necesario continuar investigando "in order to find the way towards a truly ethical and dialogical translation practice, taking into account the fact that both writing and translating […] require acceptance of the imperfect dimension of language".

Según el escritor inglés Anthony Burgess, "translation is not a matter of words only: it is a matter of making intelligible a whole culture" (1984, p. 4 *apud* Anderman and Rogers 1999, p. 124). Si ya de por sí hay que tener en cuenta numerosos aspectos pragmáticos, culturales y sociales a la hora de traducir, transmitir en otra lengua la intención del autor en novelas como la que abordaremos en este artículo supone un reto inimaginable, no solo desde el punto de vista lingüístico, sino también contextual, pues los autores buscan representar sus culturas y pueblos, que intrínsecamente son en sí mismos efectos de la traducción. En este aspecto, es muy interesante la relación que establece Salman Rushdie, en su obra *Imaginary Homelands: Essays and Criticism* (1991): "the word translation comes, etymologically, from the Latin for bearing across". En este sentido, es evidente que "having been born across the world, we are translated men. It is normally supposed that something always gets lost in translation; I cling, obstinately to the notion that something can also be gained" (p. 16).

En este contexto global, la traducción ha sido necesaria para la representación de las culturas africanas a nivel internacional. "La traducción es una metáfora fundamental para el comienzo del siglo XXI" (Vidal Claramonte, 2010, p. 82), ya que "translation is effected whenever we think globally while acting locally" (Brodzki, 2007, p. 14 *apud*

Rodríguez Murphy, 2015, p. 37). Además, también fue uno de los elementos clave para establecer la relación entre ambas partes (oprimidos y opresores) en el proceso de colonización, "a vertical translation practice, based on unequal power relations, between European and African language cultures. In this vertical relationship, translation became much more than a mere exchange of cultures or texts, and assumed an ideological basis" (Bandia, 2009, p. 5 *apud* Rodríguez Murphy, 2015, p. 19). Occidente recibía una imagen modificada del Otro, una imagen que había pasado sus filtros pero que no reflejaba la realidad del continente africano. En el período postcolonial, los escritores procedentes de las antiguas colonias utilizan exactamente el mismo medio, pero ahora para representar sus propias realidades: "translation therefore becomes the means for writers on the periphery to deal with the distance and decentring imposed upon them by hegemonic cultures" (Bandia, 2009b, p. 13 *apud* Rodríguez Murphy, 2015, p. 21).

En general, es importante reconocer la labor del traductor, no sólo como mediador lingüístico y textual, sino también como promovedor de la formación de culturas (Bassnett y Lefevere, 1998). En las teorías postcoloniales, "[s]e defiende la práctica de una traducción destinada a acercar a los diferentes pueblos y culturas desde el respeto a la diferencia y en favor de la diversidad cultural" (Rodríguez Murphy, 2015, p. 2). Si en un primer momento la traducción respondía al Imperio (Ashcroft et al., 1989), "hoy en día, la traducción adquiere un papel crucial en la representación de la complejidad de las culturas africanas en la esfera global como un proceso inevitablemente marcado por la transculturación y la hibridación" (Rodríguez Murphy, 2015, p. 34). En el caso más concreto de la literatura africana, Signès (2017, p. 329) afirma: "Dealing with 'African' literature from the perspective of translation, with the tools available in a discipline which has enlarged its scope and multiplied its potential approaches is an enriching experience which reveals the deep asymmetries of a globalized society".

Según sostiene Elena Rodríguez Murphy en *Traducir la diferencia a través del tercer código: Things fall apart en España*, en las obras híbridas "se trata de traducir la diferencia sin marcar lo diferente, de permitir el encuentro con el Otro, de facilitar el acceso a esa tercera cultura

que intenta hacerse a través del texto traducido" (2010, p. 63). En el mismo plano de esta "tercera cultura" se encuentran el concepto de "tercer código" de Bandia, que hace referencia a la lengua del colonizador tras haberle otorgado un carácter africano, y el "tercer espacio" de Bhabha. Este último se contrapone a la idea de las políticas identitarias que buscan la diversidad cultural mediante la afirmación de la diferencia y es considerado el espacio de la hibridación. También lo denomina "traducción cultural", en su opinión el único medio válido para cambiar el mundo y renovar la política. En este sentido, sería interesante estudiar en qué ocasiones la elección de la lengua por parte del autor es una cuestión personal o política, es decir, analizar hasta qué punto su lengua materna influye en la que escribe o si es simplemente un acto intencionado con fines claramente reconocibles.

1.2. Literatura híbrida

En el caso que nos ocupa, nos vamos a centrar en un tipo de 'literatura híbrida' escrita por autores africanos que utilizan la lengua 'colonial'. Muchos autores africanos recurrieron a la traducción a la hora de contar sus experiencias en estas lenguas.

> En muchos lugares, el inglés se impuso como lengua de los colonos durante la etapa colonial. Se podría pensar por tanto que, después de la independencia, habría expectativas de borrar del contexto lingüístico el recuerdo del yugo imperial. Sin embargo, en muchas de las antiguas colonias, la lengua inglesa, no sólo se ha mantenido en los ámbitos formales y oficiales, sino que además se ha ido adaptando a nuevas realidades hasta crear variantes locales que hoy en día componen la creciente variedad de *World Englishes* o *New Englishes* (Rodríguez Murphy, 2015, p. 6).

En este sentido, resulta evidente que la traducción de estos textos heterogéneos trae consigo dilemas éticos y lingüísticos para el traductor, quien deberá ir más allá y negociar todos los elementos, explícitos e implícitos, que el autor plasmó en su obra.

Aún hoy en día los autores y editoriales no se ponen de acuerdo sobre cómo catalogar a estos autores. La decisión final se basa a veces en el éxito de la novela, lo cual demuestra la prevalencia de lo económico

frente a lo cultural en algunas ocasiones. En relación con esta idea, Signès explica:

> What are then the criteria that should be applied here? The place of birth of the authors? The color of their skin? The country in which they publish their books? The themes of their novels? Accurately defining what is understood by `African literature(s)´, although using here a more welcoming plural voice, is so hard that no consensus has been reached. However, what I want to highlight here is the fact that, already well into the 21st century, the paradoxical situations that have been described reveal the identity discomfort of our globalized society, as well as the strength of the western clichés on the `Dark Continent´. Clearly, national categorizations, let alone continental ones, cannot account for the multiethnic, multilingual and multicultural diversity or reality in which we live (2017, pp. 316-317).

Estos escritores hacen un uso especial de la lengua inglesa con el que mantienen matices africanos, no sólo en cuanto a la temática sino también en el plano lingüístico. Wole Soyinka y Okara, por ejemplo, defendieron el uso de la lengua inglesa como una herramienta de respuesta, si bien percibían la necesidad de adaptarla al contexto africano. A la pregunta de si los autores africanos pueden llegar a dominar la lengua colonial, contestaba Achebe:

> So my answer to the question, can an African ever learn English well enough to be able to use it effectively in creative writing? is certainly yes. […] The price a world language must be prepared to pay is submission to many different kinds of use. The African writer should aim to use English in a way that brings out his message best without altering the language to the extent that its value as a medium of international exchange will be lost. He should aim at fashioning out an English which is at once universal and able to carry his peculiar experience (Achebe, 1965, p. 29 *apud* Rodríguez Murphy, 2015, p. 24).

Muchos de estos autores se enfrentan a un dilema lingüístico, político y personal a la hora de utilizar la lengua de los colonos. Quizá sea por este motivo por el que la africanizan, por ejemplo, mediante la manipulación del ritmo, del registro, de la pronunciación, del léxico y otros elementos, para lo cual se basan, principalmente, en sus narrativas orales. En otras ocasiones, el objetivo que persiguen es transmitir ideas o características propias de su cultura que no tienen equivalente en la otra

lengua. Esto pone de manifiesto la riqueza de los lugares interculturales en los que habitan estos autores.

Si la traducción ha sido siempre un elemento fundamental para representar la historia de África, aún lo ha sido más en el período postcolonial, cuando la creación literaria ayudó a romper el silencio de los oprimidos. "La literatura africana es una de las literaturas en las que la elección de la lengua más implicaciones políticas ha tenido desde siempre, sobre todo por las actitudes de los escritores africanos hacia las lenguas europeas" (Vidal Claramonte, 2010, p. 58).

2. *BEASTS OF NO NATION*

2.1. Literatura nigeriana

El origen de la literatura africana se encuentra en la literatura oral, principalmente en el folclore y los proverbios. La presencia de Nigeria en el panorama literario internacional en parte se asienta sobre esta tradición. Allá por el siglo XV, los intelectuales y comerciantes musulmanes introdujeron la literatura escrita en el norte de Nigeria. Esta se vio consolidada en esta zona con la llegada de misioneros en la década de 1930 que trajeron consigo el alfabeto latino. A partir de ese momento aparecieron poetas y prosistas como Abubakar Iman y Abubakar Tafawa Balewa. En el sur del país el proceso fue previo: los misioneros ya habían introducido la alfabetización desde mediados de la década de 1840. Con la consolidación de la escritura autóctona, la tradición oral se trasladó a la poesía, los relatos y las novelas, principalmente en igbo y yoruba.

Olaudah Equiano, un esclavo nigeriano liberado, fue uno de los primeros africanos en producir una obra literaria en inglés, antes siquiera de que empezara a consolidarse la escritura en su país. Fue publicada en Europa en 1789 bajo el título *The Interesting Narrative of the Life of Olaudah Equiano, or Gustavus, the African*. Una de las primeras obras nigerianas en lengua inglesa fue escrita por Amos Tutuola en la década de los cincuenta del siglo XX. *The Palm-Wine Drinkard* (1952) es considerada como la transición a la tradición literaria occidental. En cuanto a la visión literaria de Nigeria a cargo de escritores británicos que vivían

en el país, destaca Arthur Joyce Lunes Carey, en cuyas obras relata sus propias experiencias y expresa sus opiniones sobre el continente y sus habitantes.

Los años cuarenta suponen un punto de inflexión. Surgen autores como Chinua Achebe, que marcaría el comienzo de una nueva etapa en la historia literaria de este país. Son considerados los primeros escritores que se centran en los problemas de África, como el colonialismo y neocolonialismo, y que propagaron los valores africanos a nivel internacional. Otro punto de inflexión fue la guerra civil (1967-1970), acontecimiento que empeoró las condiciones de vida del país y preocupó a los escritores. Estas circunstancias les sirvieron de inspiración y en sus obras se siente la frustración y el dolor.

Desde entonces, la escena literaria de Nigeria se ha ido consolidando. Muchos traductores comenzaron a interesarse en estas obras, las cuales están siendo objeto de numerosos reconocimientos. Por ejemplo, Wole Soyinka recibió el Premio Nobel en 1986 y la novela *Things Fall Apart* de Chinua Achebe ha sido traducida a más de cincuenta idiomas. Iweala recomienda esta obra en el prólogo de su libro:

> No sería nigeriano si no lo nombrara, es el libro que ha hecho posible que existan escritores africanos como yo. Achebe adaptó la novela a una estructura más africana, que permite que las irregularidades de la expresión oral moldeen la estructura, y abordó sin miedo las ideas equivocadas de los colonizadores sobre África como 'continente negro' sin estructura social (España en Iweala, 2009 [2005], p. xiv).

Nigeria ha sido capaz de exportar su cultura y tradición al resto del mundo. Siguiendo la concepción del crítico literario Charles E. Nnolim, ha sido gracias a la labor de estos escritores, y no de sus políticos, que Nigeria es reconocida en la esfera internacional.

2.2. Uzodinma Iweala. Narrativa de los niños soldado

Iweala es un escritor y físico nigeriano nacido en Estados Unidos, aunque también vivió en Reino Unido, por lo que, como él mismo explica, siempre

> he vivido a caballo entre culturas. […] Obviamente, yo me considero estadounidense. Crecer en EEUU crea en las personas la mentalidad de que hay que moverse deprisa, de que […] se puede conseguir cualquier cosa; esto es al mismo tiempo el motivo del gran éxito de este país, así como de muchos de sus problemas más graves. Por sorprendente que parezca, estos mismos valores también son nigerianos […], aunque en todas las comunidades nigerianas se les concede una importancia a los lazos familiares y a las obligaciones con la comunidad que los estadounidenses encontrarían muy desconcertante. Mis padres nunca han permitido que me olvide de mi parte nigeriana; […]. El mantra de mi niñez era 'recuerda de dónde vienes'. Por suerte, mis padres eran lo suficientemente progresistas como para permitirnos descubrir qué quería decir aquello (España en Iweala, 2009 [2005], p. ii-iv).

Estudiante brillante de lengua y literatura inglesa americana, recibió numerosos premios tanto en su vida académica como profesional. Ha sido considerado por muchos autores como un joven prodigio de la literatura norteamericana. Su primera novela, resultado de la investigación para su tesis doctoral en la Universidad de Harvard, es la que nos ocupa en este análisis. La historia tiene lugar en África occidental (no en Nigeria, a pesar de su influencia en la obra) y se centra en Agu, un joven muchacho que pierda a su familia cuando una guerra civil se desata en el pueblo en el que vive, en el oeste africano, y es obligado a formar parte de las filas de una fuerza de defensa rebelde.

> Mis personajes en esta obra no son monstruos. No son psicópatas o, por lo menos, no lo eran antes de que la guerra se cruzara en su camino. Ellos, como los numerosos niños que se ven obligados a combatir, e incluso los adultos que también lo hacen, son personas con historias, esperanzas y puntos de vista sobre cómo debería ser la vida. Estas historias y esperanzas a veces son lo único que los guía a través de la locura de la guerra (España en Iweala, 2009 [2005], p. vii).

El tema de los niños soldado ha sido el leitmotiv de las novelas de muchos autores africanos. Lo curioso de este autor, al igual que Ahmadou Kourouma, autor de *Les Soleils des indépendances* y *Monnè, outrages et défis*, entre otras novelas, es que ninguno de ellos fue niño-soldado. Iweala ha afirmado lo siguiente:

> Escribía y escribo sobre la violencia porque quiero entender qué es lo que lleva a alguien a matar, violar y destruir. Escribía y escribo sobre

> la violencia por miedo a encontrarme algún día en el lado del que agrede o en el lado de la víctima de la agresión. Escribía y escribo sobre la violencia porque hay algo fascinante e inspirador en la capacidad humana de enfrentarse a las peores circunstancias e imponerse a ellas (España en Iweala, 2009 [2005], p. vii).

2.3. Contextualización de la obra

La obra *Beasts of No Nation* fue publicada por la editorial Harper Collins Publishers en 2005 en Nueva York, cinco años después de que el presidente nigeriano Olusegun Obasanjo retirase los cargos contra todos los militares que lucharon por la secesión de Biafra en la Guerra Civil (1967-1970). Este conflicto fue causado por el intento de secesión de las provincias del sudeste de Nigeria bajo el nombre de República de Biafra y fue muy costoso para el país en términos de vidas humanas, dinero e imagen exterior. A pesar de que el proceso de reconstrucción fue relativamente rápido, las antiguas tensiones étnicas y religiosas han seguido presentes, al igual que un porvenir no muy prometedor para muchos de estos niños soldado. Sin embargo, Obasanjo retiró los cargos porque consideraba que la justicia debía ser suavizada por la compasión.

El título de esta obra se inspira en la canción del cantante nigeriano Fela Kuti, de la cual podríamos destacar los siguientes versos en los que se contrapone el punto de vista de Oriente y Occidente, se duda de la unidad dentro de las Naciones Unidas y se nombran algunas de las relaciones más problemáticas entre ciertos países:

Dem call the place, the "United Nations" [sax responses after each]
Hear-oh another animal talk
Wetin united inside "United Nations"?
Who & who unite, for "United Nations"?
No be there Thatcher & Argentina dey
No be there Reagan & Libya dey
Is-i-rael versus Lebanon
Iran-i-oh versus Iraq-i
East West Block versus West Block East

No be there dem dey oh- United Nations

Dis "united" United Nations

One veto vote is equal to 92 […OR MORE, OR MORE]

What kind sense be dat, na animal sense (2x)

En cuanto al formato, quizá sea mucho más acertado que el de sus posteriores traducciones. Sobre un fondo crema, muy representativo del país, destaca el título y el nombre del autor en letras mayúsculas, mezclando el azul y el rojo (color que aparece en varias ocasiones durante la novela y que recuerda la idea de la sangre y de la guerra). Al fondo, se aprecian dos fieras que dejan entrever la lucha por la supervivencia y el origen animal del ser humano. Ya no sólo por su trasfondo político y por su relevancia cultural, sino también por la maestría del lenguaje que muestra el autor, esta obra ha sido muy alabada y galardonada en numerosas ocasiones; asimismo, ha sido traducida a numerosas lenguas, lo que pone de manifiesto hasta qué punto aborda un tema candente en la sociedad actual y cómo la novela híbrida se ha conseguido hacer un hueco en la literatura universal de nuestros tiempos.

2.4. Rotten English

"El lenguaje es una poderosa herramienta que participa en la construcción y representación de la realidad, además de influir enormemente en la propagación de historias sobre el Otro" (Rodríguez Murphy, 2015, p. 1). El escritor y activista nigeriano Ken Saro-Wiwa creó una voz para los más marginados, un idioma para su novela *Sozaboy* que denominó 'Rotten English' y definió como una "mezcla de Nigerian pidgin English, broken English y, en ocasiones, un inglés idiomático" (Saro-Wiwa, 1994, Author´s Notes *apud* Gunn, 2008, p. 3). Esta combinación le permite traspasar las barreras étnicas y culturales y criticar, al mismo tiempo, a todas las partes implicadas en la Guerra Civil de Nigeria. El crítico de literatura americana y estadounidense Michael North lo define como "a hybridized, syncretic language, which proposes a Nigeria that is not divided along ethnic and linguistic lines […]" (2001, p. 109 *apud* Gunn, 2008, p. 3). "Rotten English creates a level playing field where minority groups are heard alongside majority groups in a `relational´ fashion" (Britton, 1999, p. 11 *apud* Gunn, 2008, p. 3).

Otros estudiosos consideran que, aunque la suma de este lenguaje con la historia forma un todo, la carga principal la lleva el primero, que transmite todo lo que el autor quiere reflejar. La cita "the medium is the message", del profesor Marshall McLuhan (1964, p. 25), describiría a la perfección el tema tratado. Esta lengua ambigua representa las nuevas relaciones entre las minorías étnicas y los estados hegemónicos. Como hemos dicho, la utilización de términos ambiguos y escurridizos tiene como objetivo producir un efecto concreto en el lector. Como el propio autor afirmaba en el prólogo de su novela,

> Agu […] se expresa […] como lo haría un niño. Su lenguaje es una creación propia, basada en términos generales en el inglés pidgin, que se inspira en las vocales de nigerianos de a pie y, por supuesto, en escritores como Ken Saro-Wawa, Chinua Achebe y Amos Tutuola. Me costó mucho desarrollar la voz de Agu. Lo cierto es que no es perfecta. El discurso de Agu es más fuerte en unas partes que en otras pero en general, su voz intenta expresar la pureza y la sencillez de la niñez en contraste con la complejidad y el caos de todo lo que sucede a su alrededor. Para mí, la voz de Agu es también un personaje, al igual que su figura. No sé si esta historia se podría haber contado de otra forma (España en Iweala, 2009 [2005], p. x).

En el último apartado de este trabajo aparecen plasmados fragmentos muy representativos cuya traducción se ha analizado. A continuación, se exponen algunos de los rasgos esenciales del primer capítulo, donde se relata el momento en el que el protagonista, Agu, es descubierto por los soldados y acaba siendo forzado a formar parte de las filas del ejército. Resulta especialmente interesante comprobar la adaptación de este lenguaje a la versión cinematográfica, dirigida por el estadounidense Cary Joji Fukunaga. Los elementos más destacados del lenguaje que aparece en este capítulo y que analizaremos se pueden dividir en cuatro grupos: vocabulario y repeticiones léxicas, estructuras sintácticas y adverbios de modo, aspectos gramaticales y onomatopeyas.

En cuanto al primer aspecto, predominan los campos semánticos relacionados con los animales, los colores, las sensaciones y sentidos, los movimientos, las partes del cuerpo y las armas. Agu utiliza a menudo la descripción para comparar lo que está pasando a su alrededor con alguna referencia propia de su cultura o de su edad. Como se podrá

observar en los fragmentos analizados en el último apartado, el autor recurre a las repeticiones tanto de una palabra como de oraciones enteras y estructuras gramaticales, que aportan coherencia y un carácter más dinámico a la narración, propio de un texto narrado por un niño. Un aspecto que, sin embargo, puede causar el efecto totalmente contrario es el uso de adverbios de modo y verbos en gerundio. Finalmente, y no por ello menos importante pues quizá resulte lo más interesante desde el punto de vista traductológico, ha de comentarse el uso de las onomatopeyas, ya que ambos traductores han modificado estos elementos en sus respectivas versiones. Además, hay que tener en cuenta que es uno de los aspectos más importantes en esta narración, ya que aparecen recurrentemente y, en muchas ocasiones, repetidos y en mayúsculas, como si fuese el grito de un niño o el ruido producido por un arma.

3. *BÊTES SANS PATRIE* Y *BESTIAS SIN PATRIA*: PROPUESTAS DE ALAIN MABANCKOU Y RAMÓN DE ESPAÑA

3.1. Alain Mabanckou. Contextualización de su traducción.

Mabanckou es un escritor congoleño residente en Estados Unidos, donde se dedica por completo a la literatura, combinando las facetas de profesor y creador de sus propias obras. Este brillante escritor, conocido como 'the African Samuel Beckett', ha recibido numerosos reconocimientos por su labor. Si bien algunas novelas de este autor basadas en sus orígenes podrían resultar útiles a la hora de analizar la literatura africana, en este caso nos centraremos en su labor como traductor. En 2008, Mabanckou tradujo del inglés al francés la obra de Uzodinma Iweala que es objeto de este análisis. Esto resulta muy interesante si tenemos en cuenta que el país de origen del autor y del intérprete no coinciden. En este sentido, el origen del autor/traductor es importante, pero también lo es el país donde residen y desde el que escriben.

> Mabanckou has addressed the fact that he lives in the United States, far from both his native Congo and France where most of his works are published, saying that this distance gives a perspective that is useful to him as a writer. A vocal proponent of African writers´ freedom to write not only about political and social problems in their homeland but also

> more cosmopolitan and universal topics and questions, Mabanckou has shown himself to be an examine of this philosophy. He is not only one of Africa´s most unique and uplifting voices in the early twenty-first century but also among the early century´s most prolific and compelling writers in the French language (Gates et al., 2012, p. 6).

En cuanto a su labor como traductor en la obra que aquí nos atañe,

> Il faut ici saluer la très belle et fidèles traduction d´Alain Mabanckou qui a su rendre en français cet anglais pidgin parlé au Nigeria. Comme le précise Mabanckou, `il fallait non pas traduire de manière alinéaire mais trouver une musique, briser la phrase, multiplier des trouvailles sans dénaturer la version originale ou s´en éloigner. C´est à cet instant que j´ai porté ma casquette d´écrivain. Le pari était osé mais la musicalité de la voix d´Agu est bien là, elle nous accompagne tout au long de l´histoire et permet d´accepter l´inacceptable par des trouvailles linguistiques qui mettent parfois à distance, par l´humour, la cruauté de la violence. […] Les néologismes et les onomatopées affleurent, soulignant cette sincérité enfantine qui fait la particularité du récit´ (Brézeault, 2008, s.p.).

La traducción de Alain Mabanckou de esta novela se publicó el 21 de agosto de 2008 en París por Éditions de l´Olivier. Esta editorial fue creada por Olivier Cohen en 1991 y está especializada en literatura francesa y extranjera. El resumen de esta obra de 180 páginas es el comienzo literal de la obra. Sin embargo, la editorial añade en su página web una breve descripción para orientar al lector. Resulta curioso que se especifique que se trata de un inglés de Estados Unidos y no se nombre nada del 'Rotten English', ni del origen del escritor o del traductor, ambos considerados autores en la página web de la editorial.

En cuanto al formato del libro, se trata, como puede observarse en la imagen, de una portada simple con el logotipo de la editorial en cuya esquina superior derecha aparece la imagen del protagonista, un niño nigeriano que sufre las consecuencias de la guerra. Cabe preguntarse hasta qué punto refleja esta imagen la profundidad de la historia. Quizá hubiese sido mejor mantener una propuesta que guardase mayor semejanza con la del libro original.

Son muchos los autores y críticos de lengua materna francés que consideran que Alain Mabanckou no sólo ha sabido traducir esta obra al francés mostrando un dominio inigualable del lenguaje, sino que ha sido capaz de transponer las connotaciones que quería transmitir Iweala al utilizar el 'Rotten English'. Las críticas a esta traducción son muy positivas.

3.2. Ramón de España. Contextualización de su traducción.

Este escritor y guionista español, ha trabajado como periodista y dibujante. En este caso, se ha enfrentado como traductor a una obra de gran magnitud y complejidad léxica. A pesar de que en los últimos años ha aumentado el interés en nuestro país por la literatura africana desde el punto de vista editorial, académico e institucional, aún queda mucho camino por recorrer tanto en el ámbito de la literatura africana escrita originariamente en español como en el de la literatura africana traducida hacia el español. Según afirma Marta Sofía López Rodríguez en una entrevista realizada por Elena Rodríguez Murphy, "Definitivamente no, no hay suficiente interés. […]. En el caso específico de la literatura de Guinea, yo creo que se debe a que España ha hecho un ejercicio de desmemoria brutal con respecto a Guinea" (2014, p. 242). Estas conclusiones son extrapolables a nuestro caso. En Nigeria, se da una situación similar, y, en muchas ocasiones, los motivos que subyacen continúan siendo políticos. Resulta sorprendente, cuanto menos, que en España no se conozca ni siquiera la literatura de Guinea Ecuatorial. Esto queda patente cuando, en otro momento de la entrevista, se compara la situación con otros países:

> Por otra parte, en otros lugares como Francia o Gran Bretaña, el pasado colonial está mucho más vivo. Hay una mayor voluntad colectiva de repensarlo, de reconsiderarlo, y ha habido muchísimos más estímulos para que las literaturas postcoloniales emerjan, se institucionalicen. En España no, en parte porque cuando pensamos en nuestro pasado colonial pensamos en Latinoamérica. Además, en Gran Bretaña o en Francia desde inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial sí que ha habido una presencia africana fuerte, visible. Sin embargo, en España la inmigración africana es mucho más reciente. Creo que todavía vivimos con la idea de que en África todo el mundo vive 'en la patera'.

> La gente no sabe o no es muy consciente, de que existe una grandísima y riquísima cultura africana. África está asociada a miseria, pobreza y analfabetismo. Me parece que, en buena medida, se puede hablar, por tanto, de simple ignorancia. […] las cosas han cambiado hasta cierto punto. Ahora hay un corpus, no fantástico, pero sí amplio. Hicieron mucho en este sentido El Cobre Ediciones y Ediciones del Bronce, se mojaron mucho con la literatura africana, aunque acabaron quebrando. Pero sí se ha notado. Además, parece que ahora tenemos unos agentes literarios un poco más vivos (2014, p. 243).

La traducción de *Beasts of No Nation* de Ramón de España fue publicada en 2009 en Barcelona por la editorial Duomo. Esta editorial engloba a autores contemporáneos reconocidos internacionalmente. Cabe destacar que en el catálogo aparecen los autores por orden alfabético y, al igual que sucede con el caso anterior, el traductor obtiene reconocimiento y visibilidad por su labor.

En cuanto al formato de esta edición en español, se trata de una cubierta mucho más alegre que las otras dos versiones. Quizá el aspecto más llamativo sea la tipografía, los colores rojo y marrón, cuyo significado ya se ha explicado con anterioridad. En la parte superior aparece el nombre del autor y en la inferior, el logotipo y el nombre de la editorial. Como ya se ha mencionado, esta obra ha sido objeto de numerosos reconocimientos.

4. ANÁLISIS DE ALGUNOS FRAGMENTOS DEL PRIMER CAPÍTULO. PROPUESTA PROPIA DE TRADUCCIÓN

En lo que sigue aportaremos un análisis práctico, en el que se aplicarán algunos de los conceptos teóricos expuestos previamente, y en el que compararemos el texto original de Uzodinma Iweala y las traducciones al francés y al español de Alain Mabanckou y Ramón de España, respectivamente. Asimismo, se incluye una propuesta de traducción propia con el objetivo de, a través de diversos recursos, recrear la hibridación de estas obras para el público del contexto hispanohablante.

TABLA 1.

BEASTS OF NO NATION	BÊTES SANS PATRIE	BESTIAS SIN PATRIA	PROPUESTA PROPIA
Is is starting like this.	Ça a débuté comme ça.	La cosa empieza así.	Y así empezó todo.
I am feeling itch like insect is crawling on my skin, and then my head is just starting to tingle right between my eye, and then I am wanting to sneeze because my nose is itching, and then air is just blowing into my ear and I am hearing so many thing: the clicking of insect, the sound of truck grumbling like one kind of animal, and then the sound of somebody shouting TAKE YOUR POSITION RIGHT NOW! QUICK! QUICK QUICK! MOVE WITH SPEED! MOVE FAST OH! in voice that is just touching my body like knife.	Je sens ça me gratte on dirait c´est les insectes qui rampent sur ma peau, puis ma tête aussi qui commence à chatouiller là, entre les yeux, j´ai donc envie d´exténuer à cause que mon nez aussi ça gratte dedans, et comme le vent il souffle maintenant tout droit dans mes oreilles, c´est là que j´entends des choses vaille que vrac: le crissement des insectes, les camions qui grondent on dirait je ne sais pas quelle ethnie d´animaux, et après tout ça j´entends enfin un quelqu´un qui aboie, À VOS POSTES MAINTENANT! VITE! VITE VITE! MAGNEZ-VOUS! EN VITESSE KÒ! avec una voix que je sens sur mon corps on dirait c´est un couteau.	Siento picores como si un insecto recorre mi piel, y luego la cabeza me empieza a pinchar justo entre los ojos, y luego quiero estornudar porque la nariz me pica, y luego el aire me sopla en la oreja y oigo muchas cosas: el crujido de insectos, el ruido del camión que gruñe como un animal, y luego el sonido de alguien que grita, ¡EN POSICIÓN YA! ¡RÁPIDO! ¡RÁPIDO! ¡RÁPIDO! ¡MOVEOS CON VELOCIDAD! ¡MÁS RÁPIDO!, con voz que me toca el cuerpo como navaja.	Noto que me pica como si un insecto recorre mi piel, y además/entonces me empieza un hormigueo en la cabeza entre mis ojoh, y además/entonces quiero estornudar porque la nariz me pica, y además/ entonces el aire me sopla en mi oreja y oigo muchas cosah: el ruido de insectoh, el ruido de camión gruñendo como un tipo de animal, y además/entonces el ruido de alguien gritando ¡A SUS PUESTOS AHORA! ¡RÁPIDO! ¡RÁPIDO RÁPIDO! ¡MOVEOS CON VELOCIDAD! ¡AY MOVEOS RÁPIDO! con voz que me toca el cuerpo cual puñal.
The footstep is growing louder, louder, louder until I am hearing even more than	Mais les pas sont encore plus forts, ça résonne, et comme ça résonne trop, eh	Los pasos se oyen más fuerte, más fuerte, más fuerte, hasta que los oigo	Los pasos se hacen más fuertes, más fuertes, más fuertes hasta que los oigo más que

my own breathing or heart beating. Step slap, step slap, step slap, I am hearing getting louder, louder, louder and then shadow is coming into the light from under the door.	bien j´entends ça plus que j´entends ma respiration à moi ou le battellement de mon coeur. Des pas ici, des pas là, des pas ici, des pas là, encore plus forts, qui résonnent, qui continuent à résonner jusqu´à quand je vois maintenant venir dans la lumière une ombre sous la porte.	más que mi propia respiración o mis latidos. Flip-Flop, flip-flop, flip-flop, flip-flop, los oigo que crecen, crecen y crecen y de repente la sombra cae sobre la luz de debajo de la puerta.	mi propia respiración o latidos. Plum plom, plum plom, plum plom, los oigo más fuertes, más fuertes, más fuertes y entonces una sombra empieza a pasar por la luz de debajo de la puerta.
I am looking at him. He is looking at me. He is not surprising at all to be seeing me even if I am surprising for him, but his face is falling and becoming more dark. He is sniffing like dog and stepping to me. KPAWA! He is hitting me.	Je regarde sa figure. Lui aussi il regarde ma figure. Il n´est pas tout étonné que moi je suis ici même si moi je suis tous étonné à cause que lui il est là, mais son visage il se change, ça devient sombre sombre. Il renifle on dirait c´est un chien, il s´avance vers moi et KPAWA! Il me frappe.	Le miro. Me mira. No se sorprende de verme aunque yo sí, pero la cara se le cae y se le hace más oscura. Olisquea como un perro y se acerca a mí. ¡PLAF! Me pega.	Yo le estoy mirando. Él me está mirando. Él no se sorprende en absoluto de estar viéndome aunque yo sí de verle a él, pero se le cae la cara y se le hace más oscura, más. Está olisqueando como un perro y se está acercando a mí. ¡PLAF! Me empieza a pegar.
In the light, my breath is coming back and using force to open my chest to make me to coughing and my eye to watering. The whole world is spreading before me and I am looking up to the grey sky moving slowly slowly against the top leaf of all the tall tall Iroko tree.	Avec la lumière mon souffle revient, il fait des efforts pour que comme ça il ouvre ma poitrine, ça me fait alors tousser, y a des larmes dans mes yeux. Comme je suis toujours rallongé comme ça dans la boue, je vois alors le monde entier en haut de moi-même, je	A la luz, me vuelve la respiración y hago fuerza para abrir el pecho y toser y los ojos lloran. El mundo entero se extiende ante mí y miro hacia el cielo gris que se mueve lento, lento contra las hojas de arriba de los altos árboles Iroko.	Mi respiración vuelve con la luz y uso la fuerza para abrir mi pecho para toser y mis ojos lloran. El mundo entero se extiende ante mí y yo miro arriba el cielo gris moviéndose despacio despacio contra las hojas de la parte alta del alto pero muy alto Iroko.

	regarde le ciel qui est tout gris, il remue lentement lentement contre les feuilles qui sont au sommet de ces géants d´irokos.		
The grasses by the road is so tall and green past any color I am seeing before. This is making me to think of jubilating dancing, shouting, singing because Kai! I am saying I am finally dead.	L´herbe est haute sur la route, c´est même plus vert que n´importe quel vert que moi jamais j´ai vu. C´est pour ça que je pense dans moi-même il faut bien me réjouir, bien danser, bien crier, bien chanter parce que, Ayaya! je suis enfin mort.	La hierba del camino está muy alta y de un verde que yo no lo había visto nunca. Esto me hace pensar en celebrar, bailar, gritar, ¡cantar en honor a Kai! Creo que por fin estoy muerto.	Las hierbas del camino está muy alta y tiene un color verde que yo no había visto antes. Pienso conmigo mismo en celebrar, bailar, gritar, cantar porque ¡Kai! Porque por fin estoy muerto.
And around all the truck, just looking like ghost, are soldier. Some is wearing camouflage, other is wearing T-shirt and jean, but it is not mattering because all of the cloth is tearing and having big hole. Some of them is wearing real boot and the rest is wearing slipper. Some of them is standing at attention with their leg so straight that it is looking like they do not have knee. Some of them is going to the toilet against the truck and other is going to toilet into the grasses.	Tout autour y a les soldats, on dirait c´est des fantômes. Et parmi tous ces soldats y en a qui portent des tenues de camouflage, y en a qui portent des jeans et des petits-shirts, et c´est pas même leur problème que ces vêtements ont de gros trous ou qu´ils sont déchirequetés. Y en a certains ils portent des vraies bottes que portent les vrais minitaires et y en a d´autres, leurs chaussures c´est que des sandales. Y en a certains ils sont	Y alrededor del camión, que parecen fantasmas, hay soldados. Algunos llevan camuflaje, otros, camiseta y tejanos, pero da igual porque toda la ropa se cae a trozos y tiene muchos agujeros. Algunos llevan botas de verdad y el resto lleva zapatillas. Algunos están firmes con las piernas tan tiesas que parece que no tienen rodillas. Algunos van al lavabo contra el camión y otros van al lavabo a la hierba. Casi todos llevan armas.	Y rodeando al camión, que parecen fantasmas, están los soldados. Algunos están llevando camuflaje, otros están llevando camiseta y vaquero, pero no importa porque todas las ropas están deshilachadas y con grandes agujeros. Algunos están llevando botas de verdad y el resto está llevando sandalias. Algunos están en guardia/alerta con sus piernas tan tiesas que parece que no tienen rodillas. Algunos están haciendo sus necesidades contra el camión y otros están haciendo sus

Almost everybody is carrying gun.	au grade-à-vous, les jambes bien droites comme il faut on dirait qu´ils n´ont plus de genoux. Y en a d´autres ils font caca contre les camions, y en a d´autres encore ils font ça dans l´herbe comme ça. Presque tout le monde a une arme.		necesidades en las hierbas. Casi todos llevan armas.
I am lying here even if I am wanting to get up because my body is just paining me and I am fearing that if I am moving, somebody will be doing something very bad to me.	Pourtant moi je veux me lever, or je reste rallongé dans la boue à cause que j´ai mal partout et aussi j´ai peur que si je suis debout y a peut-être un quelqu´un qui va me faire voir les grands misères.	Me quedo ahí tirado aunque quiero levantarme porque el cuerpo me duele y temo que si me muevo alguien me hará algo muy malo.	Me quedo aquí tumbado aunque quiero levantarme porque me está doliendo el cuerpo y tengo miedo de que si me muevo, alguien me hará algo muy malo.
By now I am knowing who is Strika and Commandant and Luftenant. But there are so many person who is just not saying anything at all that I am wondering if they are even knowing how to speak. […] The world is changing into many colour around me and I am hearing the people speaking but it is like different language. I am floating away like leaf in water until KPWISHA! I am	Pour l´instant je connais qui est Strika, je connais qui est le Commandant et je connais qui est le Lietnant. Mais y a tellement de gens ils ne disent rien que je me demande dans moi-même est-ce que eux savent même parler. […] Le monde ça change de couleurs tout autour, j´entends les gens qui parlent qui parlent, mais on dirait c´est dans une langue étrangère. Je	Ya voy sabiendo quien es Strika y el Comandante y el Teniente. Pero hay tanta gente que no dice nada que me pregunto si saben hablar. […] El mundo cambia de color a mi alrededor y oigo hablar a la gente, pero es como un idioma distinto. Floto y me voy como una hoja en el agua hasta que ¡PLASSSHHH! Me siento frío y más mojado y luego el	Ahora ya voy sabiendo quién es Stria y el Comandante y el Teniente. Pero hay tantas gentes que no están diciendo nada que me estoy preguntando si saben cómo hablar. […] El mundo está cambiando de muchos colores a mi alrededor y estoy escuchando a la gente hablando pero es como diferente idioma. Me voy lejos flotando como hoja en el agua hasta que ¡PLASSSHHH! Me estoy sintiendo frío y más

feeling cold and more wet and the how my body is so heavy all around me.	flotte, je flotte toujours on dirait je suis une feuille sur l´eau jusqu´à quand BRRRRRR! j´ai froid, je suis tout mouillé et je sens que mon corps il devient lourd lourd.	cuerpo me pesa más.	húmedo y cómo mi cuerpo me pesa tanto.
I am wanting to cry and I am feeling like I am having to go to the toilet, but I am knowing if I am doing this, he will be killing me just like that so I am shaking my head and looking at his red eye until I am remembering just like that how in my village everybody is calling me Agu because that is what my father is calling me.	Je veux pleurer, et on dirait aussi que j´ai envie de faire caca, or je sais bien si je fais ça il va me tuer tout de suite, donc je secoue seulement ma tête et je regarde ses yeux de grobules rouges jusqu´à quand je me rappelle maintenant que dans notre village à nous les gens m´appelaient Agu à cause que c´est comme ça que mon père m´appelait.	Quiero llorar y tengo ganas de ir al retrete, pero sé que si lo hago me matará así que sigo meneando la cabeza y mirándoles al ojo rojo hasta que me acuerdo de que en mi pueblo todo el mundo me llama Agu porque así es como me llama mi padre.	Quiero llorar y siento que tengo que hacer mis necesidades, pero sé que si hago esto, me matará así como así, así que sacudo mi cabeza y miro a su ojo rojo hasta que me acuerdo así como así de cómo en mi pueblo todo el mundo me llama Agu porque así es como me llama mi padre.
BRING WATER EIIN!	EMMÈNE DONC L´EAU-LÀ KÒ!	¡TRAE AGUA COÑO!	¡TRAE AGUA JODER!
SHUTUP YOUR MOUTH!	TA GUEULE!	¡A CALLAR!	¡CÁLLATE LA BOCA!
Enh. Hmm. Is that so? Commandant is asking me. Where is this your father? And the other soldier is learning forward until I am feeling like they are putting their eye on me, until their	Yé! Hmm. Est-ce que même toute ton histoire-là est vraiment vraie? le Commandant il me demande. D´abord il est où ton père-là en question? Et puis y a les autres soldats qui	Eeh. Hum. ¿De eso se trata?, me pregunta el Comandante. ¿Dónde está tu padre? Y los otros soldados se acercan hasta que siento que me están clavando los ojos, hasta que	Eeh. Hum. ¿Es así? El Comandante me pregunta. ¿Dónde está entonces tu padre? Y el resto de soldados se abalanzan sobre mí hasta que siento que me están clavando sus ojos, hasta que su

stare is just feeling like insect bite.	se penchent tout vers moi jusqu´à quand je suis leur regard sur moi on dirait c´est des piqûres d´insectes.	sus miradas son como las picadas de los insectos.	mirada parece la picadura de un insecto.
What am I supposed to be doing? So I am joining. Just like that. I am soldier.	Qu´est-ce que moi je devais alors faire? J´ai suivi ces gens. Comme ça seulement. Voilà, je suis un soldat.	¿Qué se supone que tengo que hacer? Así que me apunto. Tal cual. Ya soy soldado.	¿Qué se supone que estoy haciendo? Así que me uno. Así como así/ tal cual. Yo soy un soldado.

5. CONCLUSIONES

Este artículo se ha propuesto poner de manifiesto la necesidad de apostar por una teoría traductológica que supere las tradicionales dicotomías y aborde la multiplicidad de las historias y discursos de las identidades fragmentadas que conforman y habitan este mundo globalizado. Es importante que la disciplina de la traducción se nutra y nutra a la vez a otras como la sociología, con el propósito último de comprender la representación de una realidad heterogénea y en constante cambio.

La literatura 'africana' es un claro ejemplo de la representación aperturista de una narrativa a través del "third code" (Bandia, 2006). De hecho, esta literatura translingüe "demuestra la hibridación cultural al tematizar las relaciones de poder entre las lenguas. Estos escritores son lo que escriben, lo que escriben traduciendo, lo que traducen al escribir y lo que traducen para seguir actuando y luchando contra los obstáculos" (Vidal Claramonte, 2021, p. 140). Es el momento idóneo para olvidar el binarismo, abriendo paso a un tipo de traducción que también recree la hibridación.

6. REFERENCIAS

Akyeampong, E. K. y Gates, H. L. Jr., (Eds.). (2012). *Dictionary of African Biography*. Oxford University Press.

Anderman, G. M. y Rogers, M. (1999). *Word, Text, Translation: Liber Amicorum for Peter Newmark*. Multilingual Matters.

Arnoletto, E. J. (2007). *El impacto de la tecnología en la transformación del mundo.* [Trabajo Final de Máster, Universidad de Córdoba]. http://www.eumed.net/libros-gratis/2007c/333/indice.htm.

Ashcroft, B., Griffiths G., y Tiffin H. (1989). *The empire writes back: Theory and practice in post-colonial literatures*. Routledge.

Bandia, P. F. (2006). African Europhone literature and writing as translation: Some ethical issues. En T. Hermans (Ed.), *Translating others* (pp. 349–361). St. Jerome.

Bassnett, S. y Lefevere, A. (1998). *Constructing Cultures. Essays on Literary Translation*, Topics in Translation: 11, Multilingual Matters.

Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Paidós.

Brézeault, É. (2008). Bêtes sans patrie de Uzodinma Iweala. Traduit de l'anglais par Alain Mabanckou. *Africultures*. http://www.africultures.com/php/?nav=article&no=8193.

Buden, B. (2006). Traducción cultural: por qué es importante y por dónde empezar. *Transversal*. http://eipcp.net/transversal/0606/buden/es.

Derrida, J. (1998 [1996]). *Monolingualism of the Other: or, the Prosthesis of Origin.* (P. Mensah, Trad.). Stanford University Press.

Erro, C. (2014). La literatura nigeriana está de moda. *Wiriko*. Consultado el 28 de junio de 2021. http://www.wiriko.org/letras-africanas/la-literatura-nigeriana-esta-de-moda/.

F.Q., S. (2013). Alain Mabanckou: Original, diferente, polémico. *Literafrica*s. Consultado el 28 de junio de 2021. https://literafrica.wordpress.com/2013/12/14/escribiendo-y-algo-mas-3-alain-mabanckou/.

F.Q., S. (2014). *Bestias sin patria* de Uzodinma Iweala y la narrativa de los niños-soldados. Literafricas. Consultado el 28 de junio de 2021. https://literafrica.wordpress.com/2014/04/30/bestias-sin-patria-de-uzodinma-iweala-y-la-narrativa-de-los-ninos-soldados/.

Gilmour, R. y Steinitz, T. (Eds.). (2018). *Multilingual Currents in Literature, Translation, and Culture.* Routledge Interdisciplinary Perspectives on Literature.

Gunn, J. (2008). Inside 'Rotten English': Interpreting the Language of Ambiguity in Ken Saro-Wiwa's *Sozaboy*. *E-Sharp,* (11), 1-22. https://www.gla.ac.uk/media/Media_81288_smxx.pdf

Iweala, U. (2005). *Beasts of no nation*. HarperCollins.

Iweala, U. (2008 [2005]). *Bêtes sans patrie*. (Alain Mabanckou, Trad.). Éditions de l´Olivier.

Iweala, U. (2009 [2005]). *Bestias sin patria*. (Ramón de España, Trad.). Duomo Ediciones.

McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. McGraw-Hill.

Montes Fernández, A. (2008). *La traducción en un mundo globalizado*. Ediciones Universidad de Alicante.

Prade, J. (2013). *(M)Other Tongues: Literary Reflexions on a Difficult Distinction*. Cambridge Scholars Publishing.

Ramiro Mateus, J. y William Brasset, D. (2002). *La globalización: sus efectos y bondades*. [Trabajo Final de Grado, Universidad Nacional San Agustín de Arequipa]. http://uac1.fuac.edu.co/revista/M/cinco.pdf.

Rodríguez Murphy, E. (2010). Traducir la diferencia a través del t*ercer código: Things Fall Apart* en España. *Sendebar*, (21), 59-88.

Rodríguez Murphy, E. (2014). Entrevista a Marta Sofía López Rodríguez, traductora de *No Longer at Ease y Anthills of the Savannah* de Chinua Achebe. *Trans. Revista de Traductología*, 18, 241-250.

Rodríguez Murphy, E. (2015). *Traducción y literatura africana: multilingüismo y transculturación en la narrativa nigeriana de expresión inglesa*. Comares.

Rushdie, S. (1991). *Imaginary Homelands: Essays and Criticism*. Penguin Books.

Signès, C. (2017). Beyond the postcolonial reading: the challenges of translating current sub-Saharan literature. En K. Marais (Ed.). *Translation Studies beyond the Postcolony* (pp. 314-333). Cambridge Scholars Press.

Singh, A. (2008). *A Little on Rotten English* [Blog]. Consultado el 28 de junio de 2021. http://www.lehigh.edu/~amsp/2008/02/little-on-rotten-english.html.

Vidal Claramonte, M. C. Á. (2010). *Traducción y asimetría.* Peter Lang.

Vidal Claramonte, M. C. Á. (2015). Traducir al atravesado. *Papers: Revista de sociología,* 100 (3), 345–63. http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2143.

Vidal Claramonte, M. C. Á. (2021). *Traducción y literatura translingüe. Voces latinas en Estados Unidos*. Iberoamericana.

Wilson, R. (2011). Cultural Mediation Through Translingual Narrative. *Target: International Journal of Translation Studies*, (23)2, 235–250. http://dx.doi.org/10.1075/target.23.2.05wil.

SECCIÓN II

DESIGUALDADES, MEMORIA Y EXCLUSIÓN

LA MEMORIA, LA MEJOR ARMA CONTRA EL OLVIDO

YOVANY SALAZAR ESTRADA
Universidad Nacional de Loja

EDUARDO FABIO HENRÍQUEZ MENDOZA
Universidad Nacional de Loja

1. INTRODUCCIÓN

La "estampida emigratoria" de ecuatorianos a España, que devino como consecuencia de la severa e insostenible crisis económica, social y política que afectó al Ecuador en las postrimerías del siglo XX y albores del XXI, como era natural que ocurriera, ha sido objeto de representación y recreación en las más diversas expresiones artísticas: artes musicales, artes visuales, artes plásticas, artes escénicas, artes cinematográficas y artes literarias, en sus distintos géneros: poesía, teatro, ensayo, crónica, testimonio, cuento y novela (Salazar 14-16).

En el género novelístico, en el transcurso de la década comprendida entre el 2005 y el 2014, se han publicado seis novelas, cuyas historias ficticias giran, de manera exclusiva, en torno a la emigración desde el Ecuador hacia España: *Camas calientes* (2005), del profesor quiteño Jorge Becerra (1944), que describe la dura realidad de dos emigrantes ecuatorianas en la capital de España: Daniela y María Eugenia, su madre, así como la de otros emigrantes de la nación andina, en todos quienes el narrador omnisciente advirtió sufrimiento, soledad, angustia y la sensación de que algo les faltaba, que nadie estaba completamente feliz, estaban invadidos por la tristeza, los recuerdos y la nostalgia.

En *La memoria y los adioses* (2006), del escritor cuencano Juan Valdano Morejón (1940), se presenta al emigrante ecuatoriano en su odisea en busca de nuevos y más prometedores horizontes, en los campos agrícolas de la Región Autonómica de Murcia (España), en donde tiene que

hacer frente y superar múltiples vicisitudes, comunes a las del resto de sus connacionales, de las cuales adquiere una serie de experiencias, que marcan para siempre su vida de memorioso, solitario, desarraigado y dolorido emigrante.

Trashumantes en busca de otra vida (2012), del intelectual lojano Stalin Alvear (1942), narra la historia de Clara Aponte y sus tres hijas, naturales de la comunidad rural de Zhizho (cercana a la ciudad de Cuenca), desde donde la protagonista principal de la novela, una joven y bella mujer, jefa de familia tiene que emigrar a España, en búsqueda de los esquivos recursos económicos, que le permitan satisfacer las necesidades básicas de sí misma y de sus vástagos, a quienes se ve forzada a abandonarlas, cuando ellas eran aún muy pequeñas.

La seducción de los sudacas (2010), del prolífico y laureado narrador lojano, Carlos Carrión Figueroa (1944), aún inédita, representa, con amplitud y detalle, el proceso emigratorio desde el Ecuador hacia España y, más específicamente, desde Loja a Madrid y los sujetos emigrantes que lo protagonizan. La voluminosa ficción narrativa se integra de siete historias (novelas cortas) interrelacionadas entre sí, aunque con independencia para poder ser leídas y entendidas por separado.

La primera de ellas: *La utopía de Madrid* (2013) tiene como personaje protagónico a Lucy, una joven abogada lojana emigrante en la capital de España, que impresiona por la ternura y dedicación con la que cuida a los niños y ancianos españoles para quienes trabaja; sin embargo, a cambio, solo recibe bajos salarios y, lo más doloroso, sufre el permanente maltrato de sus jefes; y, la segunda, *La mantis religiosa* (2014), también habla de la emigración de ecuatorianos a España, concretamente de Sonia (Loly), quien va en busca de mejorar los ingresos económicos y termina de dama de compañía del famoso y acaudalado escritor español Antonio Solar, formando un triángulo amoroso muy peculiar con Bibi, la esposa de este.

De las seis novelas ecuatorianas mencionadas destaca por su brevedad, lenguaje poético, hondura en la exploración de la condición humana del emigrante ecuatoriano y técnicas narrativas empleadas *La memoria y los adioses*. Además, en ella se recrean algunos factores característicos

de la actual emigración internacional, desde el hemisferio sur en dirección al norte; se explicitan varias problemáticas que golpean al protagonista de la emigración internacional y a los suyos en el país de origen y en el destino; sin por ello dejar de relievar el valor de la memoria como la mejor arma contra el olvido, que cultiva con conciencia y espíritu crítico el personaje protagónico de la novela en estudio.

2. OBJETIVO

Analizar varios aspectos característicos del proceso emigratorio de ecuatorianos hacia España, representados en la novela *La memoria y los adioses*, de Juan Valdano Morejón: causas que determinan, coadyuvan o facilitan la concreción del proyecto emigratorio; cambio del país preferido de destino y feminización del flujo de personas; documentos exigidos a los emigrantes en España; actividades laborales que desempeñan en el Estado de recepción; y, esfuerzos por acostumbrarse.

3. METODOLOGÍA

En relación directa con el objeto de estudio, en el desarrollo del presente trabajo se utilizó la metodología y técnicas de la investigación bibliográfico-documental. En la ejecución del proceso de búsqueda y recuperación de la información se recurrió a las 6 novelas enunciadas.

Para afrontar el proceso de búsqueda y recuperación de la información requerida para la ejecución del análisis propuesto, en la ciudad de Loja se acudió a las bibliotecas de las universidades Nacional y Técnica Particular de Loja; la Biblioteca "Máximo Agustín Rodríguez", de la Casa de la Cultura Ecuatoriana "Benjamín Carrión", Núcleo Provincial de Loja y del Museo del Banco Central de Ecuador, que en la actualidad se encuentra bajo la dependencia de la Dirección Provincial del Ministerio de Cultura y Patrimonio. Se consultó, asimismo, la biblioteca particular del Dr. Fausto Aguirre Tirado. En la ciudad de Quito se visitaron las bibliotecas de la Universidad Andina "Simón Bolívar", la Biblioteca Ecuatoriana "Aurelio Espinosa Pólit", de la Compañía de Jesús; la Biblioteca Nacional del Ecuador "Eugenio Espejo", de la Casa de la Cultura Ecuatoriana "Benjamín Carrión"; y, la Biblioteca del Centro

Cultural "Benjamín Carrión". Adicionalmente, se utilizaron, también, los servicios bibliográficos que están disponibles en las bases de datos científicas con las que tiene suscripción la Universidad Nacional de Loja y a las que se puede acceder a través de los buscadores disponibles en el Internet.

Luego que se logró recopilar, organizar y leer la información básica sobre proceso emigratorio de ecuatorianos hacia España, representados en la novela *La memoria y los adioses*, de Juan Valdano Morejón: causas que determinan, coadyuvan o facilitan la concreción del proyecto emigratorio; cambio del país preferido de destino y feminización del flujo de personas; documentos exigidos a los emigrantes en España; actividades laborales que desempeñan en el Estado de recepción; y, esfuerzos por acostumbrarse.

4. RESULTADOS

4.1 Aspectos característicos del proceso emigratorio de ecuatorianos a España en *La memoria y los adioses*

Al hablar de las causas estructurales que determinaron la "estampida emigratoria" de ecuatorianos hacia España es necesario recordar que la grave crisis financiera, la inequitativa distribución de la riqueza, la quiebra del sistema bancario y la inestabilidad política, que se agudizó entre 1997 y el 2007, constituyeron el mayor detonante que empujó la salida masiva de emigrantes (Ramírez 26), de cuya realidad José Hipólito Medina, el protagonista de *La memoria y los adioses* es muy consciente; por ello, en respuesta a las preguntas de los compatriotas emigrantes en suelo ibérico les manifiesta que "los bancos -al menos muchos de ellos- habían quebrado y, en los que aún permanecían abiertos, el dinero de la gente se había congelado. Los banqueros habían optado por guardarse la plata de sus clientes y fugarse a Miami (…). De un solo plumazo el gobierno había convertido a prósperos ciudadanos en esquilmados indigentes" (Valdano 36).

Sin embargo, con independencia de lo expresado, reducir las causas de la emigración solo a las de naturaleza económica sería actuar de manera

simplista y esquemática; puesto que a estas hay que agregar las antropológicas, psicológicas y personales (Ponce 10); las cuales también contribuyen a explicar la decisión de emigrar del protagonista de la novela analizada, que se dirige a España en búsqueda de la prima lejana, de quien se enamora mientras compartían juegos de niñez en casa del abuelo materno, porque a "España vine tras los rastros de ella, la prima amada y perdida en la adolescencia" (Valdano 12).

En *La memoria y los adioses*, de manera simultánea al cambio del país de destino preferente de los emigrantes ecuatorianos, que dejó de ser Estados Unidos y se reemplazó por España, puesto que si en el año de 1995, el 65% de los ecuatorianos fue a Estados Unidos, entre ese año y el 2000, en contraste, el 53% fue a España y solo el 30% a Estados Unidos (León 284) adviene, también, la feminización del flujo emigratorio, ya que según cálculos realizados hasta el año 2001, "el 67% de la población ecuatoriana con residencia y con visas de trabajo válidas en España eran mujeres, lo mismo que el 65% del colectivo ecuatoriano registrado en la Comunidad de Madrid" (Acosta 84). Cambio en el país preferido de destino y feminización del fenómeno que se refleja en la ficción analizada, por cuanto el protagonista de la historia se dirige a España tras el amor de una mujer, la cual se convierte así en pionera de la emigración ecuatoriana a la nación ibérica, porque a "España vine tras su recuerdo, tras un sueño de dicha del que anoche desperté. Ella me hizo migrante, enredó mis caminos" (Valdano 74).

Por la condición de indocumentado que caracteriza al protagonista de *La memoria y los adioses* resulta pertinente puntualizar que la denominación de "ilegales" o "sin papeles", que se atribuye a los inmigrantes que no tienen los documentos que exige el país receptor para legalizar su ingreso, estancia y permiso de trabajo, encierra una serie de connotaciones en su desmedro. En palabras de Javier de Lucas: "significa el reconocimiento de la existencia de sujetos que no solo carecen de la documentación requerida para poder circular en el espacio público, sino, más profundamente, se encuentran en el espacio de no-Derecho (…) no tienen derecho que les proteja" (84).

Los emigrantes ecuatorianos indocumentados son explotados, discriminados e incluso dejan de ser considerados como seres humanos,

conforme lo manifiesta José Hipólito Medina: "Vicente, al igual que yo, engrosábamos ese ejército anónimo y subterráneo de forasteros ilegales; gente sin nombre, sin rostro y sin derechos a quienes la policía española pronto empezó a dar cacería" (Valdano 37). Por su condición de indocumentados, ni siquiera constan en el listado de los trabajadores de las empresas agrícolas, legalmente no existen; sin embargo, con "tal de sobrevivir ya no pensamos en lo que nos hemos convertido: un ejército de parias, de labradores subterráneos, de esos ´sin papeles´ a los que busca dar caza la policía, los expresamente inexistentes para el patrón, pues ni mis amigos ni yo ni muchos otros constamos en la nómina oficial de trabajadores de esa finca" (Valdano 67).

Para no sentirse identificados, los emigrantes ecuatorianos están obligados a mantenerse silenciosos. Autoinvisibilización que se explica porque: "Los nacionales de Colombia y Ecuador tienen un índice de detenciones por 100 000 habitantes para la totalidad de los tipos delictivos que gira en torno a los 1 300, lo que determina que son detenidos por la policía con una frecuencia entre 3 y 4 veces superior que los españoles" (Moclús 176).

> Respecto a las actividades laborales se tiene que puntualizar que, aunque los emigrantes tengan estudios superiores y hasta títulos académicos conferidos por universidades del Ecuador, en España solo obtienen empleo en unas pocas actividades del sector secundario de la economía: los hombres preferentemente en la construcción, la agricultura y las mujeres en el servicio doméstico y los cuidados personales: ancianos, niños y enfermos (Palazuelos 9). Esta dura realidad social permite explicar el hecho de que José Hipólito Medina, aunque tiene estudios universitarios en el campo de la docencia en lengua y literatura en español, para sobrevivir en la nación ibérica tiene que laborar como peón agrícola.

Estas circunstancias, ya de por sí precarias son más difíciles todavía para las emigrantes ecuatorianas indocumentadas, a quienes les resulta imposible insertarse en el mercado de trabajo y regular su estancia; por lo que, como última y desesperada alternativa de sobrevivencia, asoma la prostitución: "algunas mujeres son ´tentadas´ o se ven obligadas a trabajar en la prostitución, sin ninguna garantía ni seguridad de no convertirse en víctimas de la explotación de las mafias que operan en ese

campo" (Camacho 94). Estigmatizante experiencia de ciertas ecuatorianas que se representa en *La memoria y los adioses*, en cuya historia ficticia Genoveva, la prima del protagonista, se ve obligada a prostituirse, por cuanto lo que ganaba, cuando tenía suerte y encontraba trabajo, aunque sea de manera temporal, no le alcanzaba para sobrevivir. En sus doloridas palabras: "Una amiga me trajo acá. Me dije: que sea solo por un par de semanas, hasta encontrar otra cosa. Pero no fue así (…). En este maldito oficio, una sabe cómo empieza, pero nunca sabe cuándo acaba… porque lo más seguro es que él acabe con una" (Valdano 132).

Por las dificultades antes expuestas, entre los emigrantes ecuatorianos en España no se puede hablar de un proceso de integración, sino más bien de acostumbrarse, que es el término utilizado por quienes han sido entrevistados: "Es interesante analizar cómo la representación social de integración está más ligada al concepto de ´acostumbrarse` (…) en casi todas las entrevistas, los jóvenes emplearon la frase ´te acostumbras`, en lugar de ´te integras`" (Patiño 385-386). Este es el caso del protagonista de *La memoria y los adioses*, quien para paliar en algo el encierro al que se ve obligado por no tener los documentos legalizados, adopta como estrategia viajar de Lorca a Murcia los fines de semana, para desde allí volver los lunes a continuar con su rutinaria labor de obrero agrícola: "con las pesetas del último salario en el bolsillo -no muchas, es verdad-, tomo el tren que me lleva a Murcia, pernocto allí sábado y domingo en un hostal de pobres y retorno a Lorca el lunes por la madrugada" (Valdano 97-98).

4.2 Problemáticas que afectan al protagonista de la emigración y su entorno familiar

En los Estados nacionales del hemisferio norte, algunos nativos conciben y tratan a los inmigrantes provenientes del sur como los "otros", los portadores de rasgos culturales que resultan extraños y despiertan desconfianza, lo cual induce a la exclusión como sujetos de plenos derechos, sino más bien "construidos en realidad como infrasujetos por su condición (dictada por el mercado) de superfluos, de sustituibles, si no abiertamente desechables, como lo son por definición los objetos de

consumo que produce/impone ese mercado" (Lucas 69). Por esta condición de ser los "otros", los ecuatorianos en España son víctimas del maltrato y los sentimientos xenófobos de ciertos españoles; motivo por el cual, para no sentirse identificados por la policía española, ni siquiera hablan, se mantienen silenciosos; tal como lo explicita el protagonista de *La memoria y los adioses*: "El tren está repleto de pasajeros, la mayoría son obreros como yo y, al igual que yo emigrantes. Hablan poco, tienen miedo a rebelarse. Silenciosos, con la mirada anublada por el sueño, se arraciman unos contra otros, vencidos por la fatiga y el desgano" (Valdano 126).

Este trato discriminatorio, en varios casos, va erosionando la dignidad humana de los emigrantes, la cual se la debe entender como el hecho de que el ser humano, en tanto ser racional y sensible, no puede ser tratado como un simple medio sino como un fin en sí mismo (Abbagnano 305) y se disminuye, asimismo, el sentimiento de autoestima personal, que depende de la capacidad que tienen las personas para conocer y construir una relación de reconocimiento de los otros con quienes interaccionan; a consecuencia de este trato discriminatorio, los emigrantes ecuatorianos indocumentados se ponen en camino de volverse meros espectros y sombras de los seres humanos, con dignidad, autoestima y sujetos de plenos derechos y garantías que un día fueron en el Ecuador: "sombras de lo que fuimos, sombras opacas y ambulantes ya que nuestra alma, nuestra vida se quedaron allá, con los hijos, con las esposas, con los padres, con la patria más soñada ahora cuanto más irrecuperable…" (Valdano 100).

Adviene, entonces, el sentimiento de soledad, que según el *Diccionario de la Lengua Española* (2014) se debe entender como aquel: "Pesar y melancolía que se siente por la ausencia, muerte o pérdida de alguien o de algo", alude a un ser "sin compañía", a una persona que "no tiene quien le ampare, socorra o consuele en sus necesidades o aflicciones"; y, desde la perspectiva filosófica se la asume como: "la privación de una relación con otro previamente dada" (Levinas 93), o como la "carencia voluntaria o involuntaria de compañía", condición humana que conduce a la tristeza, que deviene del sentimiento de opresión, vacío, abatimiento

o de la imposibilidad de encontrar el sentido de la vida, que dote a la existencia humana de plenitud.

Sensación de soledad que es muy común entre los emigrantes ecuatorianos y que no solo afecta a quienes se marchan del solar nativo, sino también a los familiares que se quedan en él; los cuales atraviesan momentos muy duros de soledad, tristeza y melancolía.En *La memoria y los adioses*, por ejemplo, la dureza y monotonía del trabajo agrícola, la falta de esperanza de salir de él y la vida que llevan los ecuatorianos en España, los induce a una sensación de soledad y tristeza, que lo invade todo; pues como dice el protagonista: "La otra tarde, desde el cobertizo donde almorzábamos, veía la tristeza en los rostros de mis compañeros; desganados sorbían en silencio una sopa desabrida" (Valdano 67-68).

Como lógica consecuencia de lo antes expresado cobra vigencia el desarraigo, el cual consiste en "separar a alguien del lugar o medio donde se ha criado" o cortar los vínculos culturales o afectivos que tiene con el país de origen, la comunidad en la que vivió, el grupo social de pertenencia y la familia. Entre los emigrantes ecuatorianos esta es una de las duras realidades que tienen que enfrentar; así, por ejemplo, los que se dirigieron a Estados Unidos van pereciendo víctimas del desarraigo; pues como dice un estudioso de esta problemática: "Y miles de seres anónimos se habrán perdido ya o estarán perdiéndose en este mismo momento por el oscuro laberinto del desarraigo, de la pérdida de la identidad, de la alienación o de la muerte y después de poco tiempo, nadie sabrá si regresaron, se fueron o se volvieron a ir o si algún día existieron" (Astudillo 34). O como dice más adelante en esta obra, un exalumno de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, de la Universidad Estatal de Cuenca: "Allá estuve tres años y cuando regreso, me doy cuenta que ya no puedo vivir aquí. Soy como dice la india María ´ni de aquí, ni de allá´".

Patéticos testimonios que los experimenta en carne propia el protagonista de *La memoria y los adioses*, quien reviviendo la historia de Ulises recreada en la epopeya homérica y de todos quienes han abandonado el país natal, para luego ilusamente pretender retornar al mismo lugar y a las mismas personas que dejaron antes de la partida, desembocan en la

paradoja de no sentirse conforme ni a gusto en ninguno de los dos lugares, ni en el de partida (Ecuador) ni en el de llegada (España). Si está en el uno quisiera estar en el otro y viceversa: "cuando uno está allá no piensa sino en estar aquí; ahora que ya estamos aquí, sufrimos porque no estamos allá. Solo anhelamos lo que no tenemos y apreciamos aquello que hemos perdido" (Valdano 69).

Para explicar tan complejas circunstancias en la vida de los emigrantes ecuatorianos resulta pertinente asumir el pensamiento de Ernst Cassirer, quien sostiene que el hombre es una criatura que siempre se encuentra en búsqueda de sí misma, que en todo momento de su fugaz existencia tiende a examinar, a reflexionar y hacer el escrutinio de las condiciones de la misma (Cassirer 11).Por supuesto que en el caso que nos ocupa, las valoraciones, las reflexiones sobre la experiencia de la vida en el Ecuador antes de emigrar están teñidas por las nuevas vivencias que se van obteniendo en el país de destino emigratorio y por las nuevas pautas culturales que se van asumiendo sin proponérselo ni ser consciente de ello. Como dice Veronika Sieglin: "Las interpretaciones que elabora un individuo en torno a su pasado no dependen, por ende, del pasado mismo sino del presente, es decir, de los paradigmas que guían la autorreflexión. A través de ellos, el ser se constituye históricamente como experiencia" (18).

En esta línea de pensamiento autovalorativo, los emigrantes ecuatorianos, aunque no tengan satisfechas las necesidades básicas: alimentación, vivienda, educación, salud, seguridad social, como era la aspiración de los ciudadanos griegos para poder filosofar, no por ello dejan de reflexionar respecto de la validez de abandonar el país de origen. Así en *La memoria y los adioses*, mientras José Hipólito Medina espera en una esquina por un trabajo duro que, con seguridad no lo habría realizado en el Ecuador, cavila sobre la pertinencia de la decisión de viajar a España: "… sí. Esa fue (…) la primera vez que empecé a ver claramente lo que había hecho, cuando la ilusión del viaje empezó a borrarse, a dejar espacio a la amarga desilusión de las realidades presentes (…) sentí que mi alma se ahogaba en nostalgia por mi país, por mí mismo, por mis estudios que se quedaron a medio camino, por el profe que no llegué a ser" (Valdano 35-36).

Como parte de la reflexión adviene la autopercepción de la identidad personal, es decir la singularidad del individuo en relación con la historia inintercambiable de su vida, la cual proporciona la capacidad de vivir la propia vida como algo que tiene continuidad, permaneciendo el mismo a pesar del paso del tiempo y los naturales cambios que se van experimentando (Hillmann 647), en relación a la cual el protagonista de *La memoria y los adioses* atribuye a las vivencias infantiles las causas que explican lo que ha llegado a convertirse en la edad adulta: "Este andariego de morral ligero que no hace mucho salió de la patria, este emigrante ilegal, un *sin papeles* -como llaman aquí a los de mi condición-, asalariado de liviana paga que de sol a sol debe trabajar en duras faenas agrícolas en los huertos de España, no obstante haber educado su talento para entenderse con la letra, la enseñanza y el libro" (Valdano 10).

5. DISCUSIÓN

La memoria, la mejor arma contra el olvido, como una dimensión positiva devenida de la emigración internacional está la memoria, que consiste en la posibilidad de disponer de conocimientos del pasado que nos permite volver a vivir, sentir o percibir lo que ya hemos experimentado con anterioridad. En criterio de Alessandro Portelli, la memoria debe ser entendida, no como archivo del pasado, sino como el proceso que transforma los aspectos del pasado en materiales del presente, reelaborándolos continuamente (Portelli 165) y que sirve a los emigrantes ecuatorianos para reconstruir y adaptar su cultura y vida en el nuevo país de residencia. Muy vinculado con esta conceptualización, José Hipólito Medina, aunque tiene plena conciencia de que no siempre es agradable recuperar lo vivido, sabe que es necesario ejercitar la memoria, para no volverse un desconocido a sí mismo y porque, como lo ratifica en tres ocasiones distintas: "Recordar tiempos idos es la única forma de combatir el olvido, esa polilla que secreta y silenciosamente carcome la memoria" (Valdano 9, 13, 135).

Para el personaje de la ficción narrativa analizada, lo importante es dejar alguna huella, "Antes de que la marea del olvido disuelva

definitivamente sus espectros, he querido recuperarles, testigos mudos de mis asombros infantiles…" (Valdano 118). Desde esta perspectiva, el protagonista siente la necesidad de rememorar las vivencias con los familiares y los amigos con los cuales creció, luego de quedarse huérfano de padre y sufrir el temprano abandono de la madre emigrante y antes de que el indetenible río del tiempo lo borre todo: "porque lo que se olvida equivale a no haber existido nunca" (Valdano 124).

Es más, cerca del final de la narración, el protagonista, luego de reflexionar sobre su identidad personal, el ser que ha sido y que es, y preguntar las múltiples causas y motivaciones que lo indujeron a dejarlo todo en el país de origen, a emprender el viaje a un lugar extraño, decisión que lo ha conducido a un pozo sin salida y ante la resistencia que pone para aceptar lo que le ha acontecido después de haber abandonado el Ecuador, se aferra a la memoria y sus múltiples bondades como su última tabla de salvación: "Uno se niega a aceptar este presente en el que estamos solos y desprotegidos, sin mapas ni referencias; por ello, la memoria, cual una araña que segrega su tela, se refugia en el pasado, en lo que fuimos, en lo que hondamente somos" (Valdano 133).

En relación directa con la memoria está el recuerdo, que se refiere a la aparición en la conciencia de los individuos de vivencias anteriores, de hechos pretéritos, de acontecimientos pasados, de experiencias que se adquirieron en edades anteriores de la vida. Cuando el recuerdo es buscado por la persona que lo experimenta o es inducido por otro recuerdo recibe, también, el nombre de evocación (Rorsch 687), conforme le ocurre al protagonista de *La memoria y los adioses*, quien mientras trabajaba en las duras labores agrícolas en el campo murciano, el olor de la tierra mojada lo lleva a los recuerdos de la infancia en el Ecuador y la consciencia de haber perdido todo sentido de arraigo en ambos lados del Atlántico: "Pensé en mi finado abuelo y en la casa solariega tan lejanos y ya perdidos para siempre … en la madre anciana y a destiempo recuperada … en mis sueños que hace muchos años se habían extraviado y, como tantas … tantas veces, me sentí amargo y vulnerable, una hoja desprendida de su árbol y, ahora, llevada por el viento" (Valdano 68).

Con la memoria y los recuerdos sobre el lugar de origen y de quienes lo habitan emerge la nostalgia, que es la añoranza de un hogar que ya no existe o que nunca existió. Es el anhelo de algo mejor, de una vida más feliz. Constituye la expresión de un anhelo indefinido de liberación frente a las dificultades del presente. La nostalgia: "Es el fruto de un desgarramiento afectivo que involucra un paisaje geográfico y sobre todo un paisaje humano, en el cual se sitúa una parte de los seres queridos; es fruto de la soledad, del desclasamiento, de las dificultades económicas, de la ambigüedad de la situación y del sentirse en un laberinto" (Tello 149).

Sentimiento de nostalgia que en el caso de los emigrantes ecuatorianos se aviva por el recuerdo de lo que se dejó en el lugar de partida: familia, casa, terruño y que en *La memoria y los adioses* es tempranamente entendido, justipreciado y asumido por el narrador protagonista José Hipólito Medina, quien cuando es expulsado por el abuelo de lo que hasta ese momento había creído que era su hogar y su familia siente la necesidad de despedirse de todo el entorno más inmediato: "No quería irme sin antes despedirme de todo lo que había amado. Hora lenta y álgida de mis adioses. Quería que mis pupilas se impregnaran, por vez postrera, de todas esas formas, colores y paisajes…" (Valdano 119) y ya en el país de destino, con el emigrante caminarán siempre: "unos rostros, un paisaje y unas penas, equipaje que no dejará un instante de pesar en su alma" (Valdano 10). Y cuando recuerda lo bueno del lugar de origen y del pasado, el sufrimiento por el hoy y el aquí se incrementa hasta lo indecible: "Nuestro sufrimiento se duplica al mirar la presente vida que llevamos y, al recordar, lo que allá perdimos y lo que atrás dejamos" (Valdano 134).

6. CONCLUSIONES

En relación directa con la masiva emigración internacional de ecuatorianos con rumbo a España, a finales del siglo XX y principios del XXI, sobre todo entre 1999 y el 2004, en la novela *La memoria y los adioses* de Juan Valdano Morejón se representan algunos aspectos característicos del proceso emigratorio, en esta nueva ruta alternativa a Estados

Unidos de América: causas estructurales, coyunturales y personales que determinan o coadyuvan en la decisión de abandonar el Ecuador; el cambio de país preferente de destino y la simultánea feminización del flujo de personas; el problema de los papeles, que legalicen su ingreso, estancia y trabajo en España; las actividades laborales de los emigrantes, siempre ubicadas en las categorías más bajas en la escala jerárquica de distribución social, jerárquica y genérica de los mismos; la prostitución, como último y desesperado recurso de sobrevivencia, por el que tienen que optar algunas mujeres emigrantes indocumentadas; y, los esfuerzos que hacen los compatriotas, para sobrevivir y acostumbrarse en España, como país de destino emigratorio, mientras se sienten obligados a permanecer fuera del Ecuador.

Se recrean, asimismo, varias problemáticas, que causan dolores y dubitaciones a los personajes protagónicos que representan a los emigrantes ecuatorianos en España y que se derivan del hecho de ser considerados los "otros", con todas las connotaciones y consecuencias individuales y grupales que de ello derivan; la baja en los niveles de autoestima personal y dignidad humana que los afectan mientras se acostumbre a la distancia física y afectiva respecto de los seres queridos que quedaron en el Ecuador; la soledad, la tristeza y el desarraigo como sensaciones recurrentes en la vida de los emigrantes ecuatorianos; y, la reflexión sobre la pertinencia del viaje emigratorio. Como aspectos positivos se relieva el valor del ejercicio consciente de la memoria y, junto a ella, los recuerdos y la nostalgia, por lo que se dejó en el Ecuador y que se considera perdido para siempre.

7. REFERENCIAS

Abbagnano, Nicola. *Diccionario de filosofía*. 4ª ed. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2008.

Acosta, Alberto, López, Susana y Villamar, David. *La migración en el Ecuador: oportunidades y amenazas*. Quito: Centro Andino de Estudios Internacionales / Universidad Andina Simón Bolívar, 2006.

Alvear, Stalin. *Trashumantes en busca de otra vida*. Quito: Libresa, 2012.

Astudillo, Jaime y Cordero E., Claudio. *Huayrapamushcas en USA: Flujos migratorios de la Región Centro Sur del Ecuador a los Estados Unidos*. Quito: El Conejo, 1990.

Becerra, Jorge. *Camas calientes*. Quito: Triana, 2005.

Camacho Zambrano Gloria y Hernández Basante, Kattya. "La migración irregular y la problemática que enfrentan los migrantes sin papeles" en Giusepe Solfrini (ed.). *Tendencias y efectos de la emigración en el Ecuador: Las dinámicas de migración irregular*. Quito: Imprefepp, 2005.

Carrión, Carlos. *La seducción de los sudacas*. Loja: Inédito, 2010.

_____. *La utopía de Madrid*. Quito: El Conejo, 2013.

_____. *La Mantis religiosa*. Quito: Libresa, 2014.

Cassirer, Ernst, Ímaz, Eugenio (Trad.). *Antropología filosófica: introducción a una filosofía de la cultura*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1968.

Hillmann, Karl-Heinz, Martínez Riu, Antonio (Dir.). *Diccionario enciclopédico de sociología*. Barcelona: Herder, 2001.

León Crespo, Paulina. "Fragmentos de un diario de viaje" en Diego Falconí Trávez (ed.). *"Me fui a volver": narrativa, autorías y lecturas teorizadas de las migraciones ecuatorianas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / Corporación Editora Nacional, 2014.

Levinas, Emmanuel; Pardo Torio, José Luis (Trad.). *El tiempo y el otro*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 1993.

Lucas Javier y otros. *Inmigración e integración en la UE. Dos retos para el s. XXI*. Vitoria: Irudi, 2012.

Monclús Masó, María. "La discriminación de los inmigrantes en el sistema penal español" en Roberto Bergalli (Coord.). *Flujos migratorios y su (des)control: Puntos de vista pluridisciplinarios*. Barcelona: Antrophos, 2006.

Palazuelos Manso, Antonio y Palazuelos, Diego. "Participación electoral y posicionamiento político de los inmigrantes ecuatorianos en la Comunidad de Madrid" en *Participación política de los inmigrantes latinoamericanos en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Trama, 2009.

Patiño S., Marysol. "Representaciones sociales, imaginarios y prácticas cotidianas de jóvenes ecuatorianos inmigrantes en España y Francia" en Gioconda Herrera Mosquera, María Cristina Carrillo Espinoza y Alicia Torres (eds.). *La migración ecuatoriana transnacionalismo, redes e identidades*. Quito: FLACSO, 2005.

Ponce Leiva, Javier (ed.). *Emigración y política exterior en el Ecuador*. Quito: Abya Yala, 2005.

Portelli, Alessandro. "Memoria e identidad. Una reflexión desde la Italia postfascista" en Elizabeth Jelin y Victoria Langland (Comps.). *Monumentos, memoriales y marcas territoriales.* Madrid: Siglo Veintiuno, 2002.

Ramírez Gallegos, Franklin y Ramírez, Jacques Paul. *La estampida migratoria ecuatoriana. Crisis, redes transnacionales y repertorios de acción* migratoria. 2ª ed. Quito: Centro de Investigaciones Ciudad, 2005.

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. 23ª ed. Madrid: Espasa Calpe, 2014.

Rorsch, Friedrich. *Diccionario de psicología*. Barcelona: Herder, 2005.

Salazar Estrada, Yovany. *La emigración internacional en la novelística ecuatoriana*. Tesis doctoral, Universidad del País Vasco, San Sebastián, España, 2014.

Sieglin, Veronika (Coord.). *Migración, interculturalidad y poder*. Madrid: Plaza y Valdés, 2008.

Tello, Antonio. *Extraños en el paraíso: inmigrantes, desterrados y otras gentes de extranjera condición*. Barcelona: Flor del Viento Ediciones, 1997.

Valdano Morejón, Juan. *La memoria y los adioses*. Bogotá: Norma, 2006.

REPRESENTACIÓN DEL CAMBIO DE DESTINO Y FEMINIZACIÓN DEL FLUJO EMIGRATORIO EN LA NOVELA ECUATORIANA

YOVANY SALAZAR ESTRADA
Universidad Nacional de Loja

EDUARDO FABIO HENRÍQUEZ MENDOZA
Universidad Nacional de Loja

1. INTRODUCCIÓN

En la novela ecuatoriana, la representación de la migración interna se inició con *A la costa* (1904), de Luis Alfredo Martínez (1869-1909), obra en la que se abordan las problemáticas sociales vinculadas con el desplazamiento de personas desde la Sierra del Ecuador hacia la Costa. Después de más de cuatro décadas se publica *El éxodo de Yangana* (1949), de Ángel Felicísimo Rojas (1909-2003), la "novela total" sobre el movimiento migratorio que se origina en la Sierra y se dirige a la Amazonía ecuatoriana. En 1962 aparece *Los hijos*, de Alfonso Cuesta y Cuesta (1912-1991), novela en la que ya se explicitan las múltiples rutas de la migración en el Ecuador: campo ciudad, interprovincial, interregional e incluso internacional, con rumbo a Nueva York; y, hace pocos años se publica *El retorno* (2013), de Aquiles Hernán Jimbo Córdova, en la que se insiste en la problemática de la emigración desde el campo zapotillano, con destino a la capital de la provincia de Loja, la Amazonía y la ciudad de Quito (Salazar, 2013).

De lo que se ha investigado y leído, entre el 2011 y el 2014, la recreación de la emigración internacional de ecuatorianos con destino a los países más desarrollados del hemisferio norte está presente en diez novelas. De ellas, cuatro aluden a la emigración hacia Estados Unidos y otros países y las otras seis recrean, con el carácter de exclusivo, la emigración de ecuatorianos con rumbo a España (Salazar, 2014).

Desde la perspectiva de la crítica y el análisis literario es necesario poner de manifiesto que, aunque ya existe una significativa cantidad de novelas publicadas, que tienen como referente y temática de fondo la emigración internacional de ecuatorianos, todavía no se han realizado estudios que valoren e interpreten el indudable aporte de estas obras tanto a la novelística ecuatoriana como a la comprensión del fenómeno emigratorio originado en el Ecuador. Este vacío crítico-valorativo justifica la elaboración de un trabajo analítico como el que se desarrolla en las páginas subsiguientes.

De una lectura inicial del corpus narrativo de las diez novelas ecuatorianas sobre la emigración internacional se concluye que, desde un enfoque pluridisciplinario, devenido del ámbito de las ciencias sociales y las humanidades se pueden analizar múltiples dimensiones de este complejo fenómeno sociológico (Salazar, 2014). No obstante, esta diversidad temática, en el presente trabajo solo se fundamenta, problematiza, ejemplifica y analiza dos características que lo singularizan y que aluden al cambio de país de destino preferido por los emigrantes ecuatorianos, que se ha desplazado desde Estados Unidos hacia España y la feminización del flujo emigratorio, sobre todo durante los años finales del siglo anterior y primeros del presente.

2. OBJETIVO

Analiza en las obras literarias que aluden a la migración ecuatoriana las características que singularizan el cambio de país de destino preferido por los emigrantes ecuatorianos, que se ha desplazado desde Estados Unidos hacia España y la feminización del flujo migratorio, sobre todo durante los años finales del siglo anterior y primeros del presente.

3. METODOLOGÍA

Este artículo se deriva de la Tesis de doctorado que se presentó en el Departamento de Filosofía de la Universidad del País Vasco en el mes de enero de 2015 (Salazar, 2014). En este contexto, para su desarrollo se recurrió a dos tipos de fuentes de información: las primarias, que comprenden las diez novelas sobre la emigración internacional de los

ecuatorianos, que constituyen la base textual del análisis realizado; y, secundarias, que incluyen las obras de fundamentación teórico conceptual, sobre la migración internacional y especialmente las referidas al cambio de los países de destino de la emigración ecuatoriana y las que fundamentan lo atinente a la feminización del flujo migratorio procedente del Ecuador.

El proceso analítico se inició con la lectura de las novelas ecuatorianas seleccionadas como corpus narrativo de análisis. En un segundo momento se procedió a la revisión de las obras de fundamentación teórico conceptual sobre los aspectos del proceso emigratorio estudiados y las que dan cuenta de resultados de investigaciones empíricas efectuadas en torno a las temáticas relacionadas con el objeto de análisis. En una tercera fase se realizó una relectura crítica de las novelas investigadas y se extrajo las citas textuales, que se consideran más representativas y pertinentes, en la perspectiva de desarrollar el estudio crítico-valorativo previsto.

Durante la fase de búsqueda y recuperación de la información requerida, en el Ecuador se consultó las bibliotecas de las principales casas de estudios superiores de las ciudades de Quito (Universidad Andina Simón Bolívar, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Universidad Central del Ecuador, Pontificia Universidad Católica del Ecuador y Universidad Politécnica Salesiana); Cuenca (Universidad del Azuay y Universidad Estatal de Cuenca); y, Loja (Universidad Nacional de Loja y Universidad Técnica Particular de Loja). En España se acudió a la Biblioteca Nacional de España, Biblioteca Hispánica de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), Biblioteca María Zambrano y las bibliotecas de las facultades de Filología y Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid.

4. RESULTADOS

4.1 El cambio de país de destino de los emigrantes ecuatorianos

En el proceso de emigración internacional de ecuatorianos se han sucedido dos etapas muy bien diferenciadas. La primera, liderada por

hombres, que priorizó a Estados Unidos como destino emigratorio se originó en las provincias de Cañar y Azuay, a raíz de la crisis del comercio de los sombreros de paja toquilla, en el año de 1947 (Acosta, 2006, p. 40). La segunda etapa se desarrolló entre los años finales del siglo XX y primeros del XXI y tiene como destino principal Europa, con España e Italia a la cabeza.

Las estadísticas que ponen en evidencia el cambio de país de destino de los emigrantes ecuatorianos son muy elocuentes; puesto que si hasta el año de 1995, el 65 % de los ecuatorianos que dejó el país fue a Estados Unidos, entre ese año y el 2000, en contraste, el 53 % fue a España y solo el 30 % a Estados Unidos (León, 2014, p. 284). Otros investigadores sostienen que para el año 2005 un 45,4 % de ecuatorianos se dirigieron a España, en segundo lugar, optaron por Estados Unidos, con un 32 %, le sigue Italia, con el 8,9 %. Finalmente, un 13,7 % corresponde a la emigración hacia otros países, entre los que se encuentran tanto países europeos como latinoamericanos y de otros continentes (Martínez, 2004, p. 5). Aunque con cifras similares, Gioconda Herrera habla, en cambio, que de las personas que salieron del Ecuador entre 1996 y 2001, el 49 % se dirigió a España, el 27 % a Estados Unidos y el 10 % a Italia (Herrera, 2005, p. 146).

Este cambio de destino emigratorio de los ecuatorianos tiene dos explicaciones muy lógicas. De una parte está el endurecimiento de la legislación migratoria en Estados Unidos y las crecientes dificultades para acceder de manera "ilegal" a este atrayente país, debido al mayor control que se ejerce, por todos los medios, sobre todo a raíz de los atentados terroristas del 11 de septiembre del año 2001; y, por otra parte, hay que tomar en cuenta las redes migratorias establecidas por los primeros emigrantes provenientes del sur del Ecuador, que se dirigieron a España: "en efecto son personas de Cañar, Azuay y Loja los que han emigrado a España para trabajar, al menos desde principios de los noventa, y pueden haber sido los que prepararon el camino para sus parientes y amigos una vez que la economía ecuatoriana se deterioró a fines del siglo pasado" (Ramírez, 2005, p. 114).

La elección de España se debe a "la relativa facilidad para cruzar la frontera; la factibilidad real para obtener permiso de trabajo, de estancia

o residencia" (Thayer, 2009, p. 405). Otras de las razones por las cuales los ecuatorianos eligieron a España obedecen a la similitud cultural heredada de la colonia, empezando por el idioma y la religión; las atractivas oportunidades en una España floreciente por los beneficios de la integración europea; la paulatina aparición de segmentos ocupacionales rechazados por los españoles; la existencia de una población envejecida, urgida de mano de obra joven para su atención y cuidado; el Acuerdo Hispano-Ecuatoriano de 1963, que tuvo plena vigencia hasta el año 2003, y que permitía a los ecuatorianos entrar a España como turistas, durante 90 días, sin la exigencia de visa; y, la posibilidad de viajar libremente a los países comprendidos en el Acuerdo Schengen (Cfr. Acosta, 2006, pp. 69 y ss.).

De manera adicional, hay que poner de relieve que aunque España no ofrecía los mismos beneficios económicos que los Estados Unidos, el salario de un inmigrante medio en España era 2 o 3 veces el que recibía un obrero en el Ecuador, y había trabajo no calificado disponible; la imagen de bienestar en los países desarrollados, que es transmitida por los diversos medios de difusión colectiva en el Ecuador; las remesas de dinero llegadas al Ecuador, desde España, que alentaba a nuevos emigrantes; y, el efecto de arrastre producido por las historias migratorias exitosas de otros compatriotas (Acosta, 2006, p. 81).

A consecuencia de la auténtica "estampida emigratoria", el número de ecuatorianos en España se incrementó de manera estrepitosa; puesto que según algunos estudiosos de esta ruta emigratoria sostienen que sería de por lo menos 450 000 personas al finalizar el año 2004. En enero del 2005, funcionarios del gobierno español calculaban el número de ecuatorianos residentes en 497 799. Para el 31 de diciembre de 2006 se hablaba de 376 223 emigrantes ecuatorianos legalizados. Incluso hay funcionarios del gobierno español que señalan que "podrían existir mucho más de 500 000 personas emigradas de Ecuador, residentes en España" (Acosta, 2006, p. 71).

Ya en el terreno de la narrativa de ficción se hace necesario puntualizar que la elección de determinado país de destino tiene su correlato directo en las novelas que se han escrito como representación y recreación literaria de esta compleja problemática social. Por ello, cuando Estados

Unidos constituía el principal país de llegada de la primera oleada emigratoria se publica *El muelle* (1933), de Alfredo Pareja Diezcanseco (1908-1993), como la primera novela que recrea esta ruta emigratoria. En ella, la mayor parte del discurso novelesco se centra en dar cuenta de la vida de Juan Hidrovo, marinero ecuatoriano, que se quedó sin trabajo en Nueva York, a donde emigró, desde la ciudad de Guayaquil, en busca de mejorar la precaria condición económica de sí mismo y de su esposa, que se quedó a la espera del retorno en la ciudad natal.

Más de siete décadas después, cuando la emigración hacia Estados Unidos toma un nuevo impulso, aparece *El inmigrante* (2004), de Gonzalo Merino Pérez (1939), en la cual se relata el periplo emigratorio de la familia Malavé-Hernández, que sale desde Guayaquil hacia Estados Unidos. Por estos mismos años se publica *El sudaca mojado* (s.f.), de Mauricio Carrión Márquez, en donde también se alude a las peripecias de los emigrantes ecuatorianos que, con la intermediación de tratantes de personas y coyoteros, a través de Centroamérica y México, intentan llegar, en condición de "ilegales", hasta Estados Unidos. De similar manera, aunque solo sea en parte del discurso novelesco, en *Los hijos de Daisy* (2009), de Gonzalo Ortiz Crespo (1944), se vuelve a referir el viaje de Ecuador en dirección hacia Estados Unidos, ya que Edgar, uno de personajes protagónicos, en primer término, emprende el viaje emigratorio desde Quito hacia Estados Unidos, para luego de un corto retorno al país de origen reemigrar con rumbo a Italia.

Como natural respuesta a la masiva oleada emigratoria de ecuatorianos hacia España advienen las novelas que recrean, con el carácter de exclusivo, esta nueva ruta en el complejo proceso de desplazamiento internacional originado en el Ecuador. Entre las novelas ya publicadas, desde hace más de una década, se mencionan: *Camas calientes* (2005), del profesor quiteño Jorge Becerra (1944), que describe la dura realidad de dos emigrantes ecuatorianas en Madrid: Daniela y María Eugenia, su madre.

La memoria y los adioses (2006), del escritor cuencano Juan Valdano Morejón (1940), con hondura humana y emoción poética, presenta a José Hipólito Medina, como protagonista de la emigración desde los Andes ecuatorianos hacia los campos agrícolas de Murcia y, ya una vez

instalado en la nación ibérica, se relatan las múltiples vicisitudes que marcan para siempre su vida de solitario, memorioso y nostálgico emigrante.

Trashumantes en busca de otra vida (2012), del intelectual lojano Stalin Alvear (1942), narra la historia de Clara Aponte y sus tres hijas, naturales de Zhizho, una parroquia rural de la provincia del Azuay, desde donde la joven y bella protagonista de la historia ficticia se siente obligada a emigrar a España, en procura de encontrar el sustento económico, que le permita sobrevivir a ella y a las tres pequeñas hijas que permanecen en Ecuador y dependen de la madre como único sostén económico de la familia.

En *La seducción de los sudacas* (2010, inédita), de Carlos Carrión Figueroa (1944), se representa, con bastante amplitud y detalle, todas las fases y momentos del proceso emigratorio, desde Loja hasta Madrid; y, dos de las siete novelas cortas derivadas de esta voluminosa ficción novelesca, que ya han sido publicadas, las cuales enfatizan en la emigración con rumbo a la nación ibérica. *La utopía de Madrid* (2013), que tiene como personaje protagónico a Lucy, una joven lojana emigrante a la capital española, que impresiona por la ternura y dedicación con la que cuida a los niños y ancianos españoles, para quienes trabaja; sin embargo, a cambio, solo recibe bajos salarios y, lo más doloroso, sufre el permanente maltrato de sus jefes; y, *La mantis religiosa* (2014), que recrea la historia emigratoria de Sonia (Loli), quien parte desde Loja en busca de mejorar el nivel de sus ingresos económicos en Madrid y termina de dama de compañía de un famoso novelista español: Antonio Solar, formando un triángulo amoroso muy peculiar con Bibi, la esposa de este.

Otro país de destino de los emigrantes ecuatorianos, alternativo a Estados Unidos, después de España es Italia, a donde vuelve a emigrar Edgar, uno de los protagonistas de *Los hijos de Daisy*, de Gonzalo Ortiz Crespo, y lo hace porque en Ecuador la crisis financiera se volvió insostenible y optó por Italia, porque "sabía que en este país podría encontrar trabajo con relativa facilidad. Hay un montón de puestos disponibles, porque los italianos ya no quieren hacer los trabajos duros" (Ortiz, 2009, p. 174).

5. DISCUSIÓN

La feminización del flujo migratorio procedente del Ecuador de forma simultánea con el cambio de país de destino preferido de los emigrantes ecuatorianos, adviene la feminización del flujo de personas, ya que si en la primera oleada emigratoria de ecuatorianos hacia Estados Unidos el proceso estuvo capitaneado por hombres (Meñaca, 2005, pp. 309-310), con el paso de los años y el cambio del país de preferencia que pasó a ser España es legítimo reconocer que, desde un inicio, esta nueva ruta emigratoria estuvo liderada por mujeres, conforme lo corroboran las estadísticas que hay al respecto, según las cuales en el año 2001, "el 67 % de la población ecuatoriana con residencia y con visas de trabajo válidas en España eran mujeres, lo mismo que el 65 % del colectivo ecuatoriano registrado en la Comunidad de Madrid" (Acosta, 2006, p. 84).

En esta feminización de la emigración desde Ecuador hacia España incide la existencia de oferta de trabajo **en actividades realizadas de manera tradicional**, aunque no exclusivamente, por mujeres, como el servicio doméstico, la limpieza, el cuidado de niños y ancianos. Por ello, como expresa el autor antes citado: "en efecto, en 1998, el 74 % de los permisos de trabajo otorgados por España a Ecuador estuvieron destinados a servicio doméstico; y solo el 8,5 % al sector agrícola" (Acosta, 2006, p. 84).

Tampoco se puede eludir el hecho de que, en muchas ocasiones, para las mujeres ecuatorianas, la emigración más que estar ligada a cuestiones puramente económicas y a la reproducción social, se relaciona con una forma de evasión de una sociedad patriarcal, la huida de episodios de violencia doméstica de las que eran víctimas, la consideración que tiene dejar de ser soltera a una determinada edad, o incluso a la posibilidad de vivir una determinada opción sexual, que resulta diferente a la que acepta la religión católica, la moral de una sociedad conservadora y la familia en el Ecuador (Sanz, 2009: 152).

En el ámbito de la novela, el más palmario ejemplo del predominio de la emigración con rumbo a Estados Unidos que fue ejecutada por hombres constituye el personaje protagónico de *El muelle*, Juan Hidrovo,

quien a instancias de un amigo que conoció en el puerto de Guayaquil, por sí solo y sin tomar consentimiento previo a la esposa, resuelve viajar. Ya cuando la decisión ha sido adoptada, trata de trasmitir las ilusiones que se había forjado en su mente a la cónyuge, María del Socorro Ibáñez, quien como sumisa y obediente esposa se quedó en silencio, aunque en el fondo de su racionalidad y conciencia ella nunca las compartió ni se las creyó a Juan, quien insistía en la conveniencia del viaje a Estados Unidos, porque "con el nuevo trabajo, podría mandarle dinero, para que no tuviera necesidad de ser cocinera (…) ¡Plata para comprar una fondita y hacer negocios, muchos negocios!" (Pareja, 2003, p. 47). El otro ejemplo que tiene como cabeza visible del proyecto emigratorio a un hombre, en calidad de jefe de hogar, es el de Antenor Malavé, el protagonista de *El inmigrante*, quien es el primero en viajar desde Ecuador a Estados Unidos y, con el paso del tiempo, cuando ya obtiene un trabajo estable y dispone de los recursos económicos para sustentar a más personas, lleva a su esposa e hijos.

A diferencia de lo hasta aquí expresado, es fácil advertir que quienes protagonizan las novelas que representan la ruta emigratoria desde Ecuador a España son mujeres, así en *Camas calientes*, de Jorge Becerra, las protagonistas son dos inolvidables mujeres: Daniela y su madre María Eugenia, quien viaja, más que por causas de naturaleza económica, por olvidarse del traumático matrimonio y de quien había sido su marido; ya que "había agotado durante ocho difíciles años todos los recursos para tratar de rehacer su hogar, pero había sido imposible, no le quedaba otro recurso que irse, así vendrá pronto el olvido" (Becerra, 2005, p. 18). Esta ficción recrea una circunstancia muy similar a la que plantea Gloria Camacho Zambrano, en los resultados de las investigaciones realizadas sobre la problemática. Según esta autora: "Las mujeres buscan así, no solo mejorar las condiciones materiales de sus familias, sino también una salida a situaciones conflictivas familiares o de pareja, o a frustraciones y decepciones afectivas, sin el riesgo de la sanción social en una sociedad aún machista como es la ecuatoriana" (Camacho, 2005, p. 29).

> "En *La memoria y los adioses*, de Juan Valdano, aunque el personaje principal de la odisea emigratoria es un hombre, no hay que olvidar que

> una de las razones fundamentales que lo motivan a emigrar desde el Ecuador hacia España es el encontrar a Genoveva, la prima lejana de quien se había enamorado en su primera juventud; pues como dice el narrador protagonista José Hipólito Medina: "el íntimo y secreto motivo por el que dejé mi país y llegué a esta tierra no fue otro que venir tras ella; husmear, con la irracional obsesión de un sabueso, sus borrosas huellas; buscar sus rastros; dar con ella" (Valdano, 2006, pp. 91-92)".

La protagonista de *Trashumantes en busca de otra vida*, de Stalin Alvear, es Clara Aponte, una sacrificada madre de familia, que tiene que afrontar sola los gastos del hogar, motivo por el cual se ve impelida a partir desde el pequeño pueblo de Zhizho, en la serranía ecuatoriana, hacia España, en busca de los esquivos recursos económicos requeridos para satisfacer las necesidades básicas de alimentación, vivienda, vestido, educación, salud y otras, tanto de ella como de sus tres pequeñas hijas.

> "En *La seducción de los sudacas*, se pone en evidencia que la feminización del fenómeno migratorio se produce, tanto por la apertura que se ha ido generando en el Ecuador a favor de la equidad de género, como por el ambiente laboral de la capital española que era más propicia para las damas, "porque aquí las mujeres tienen oportunidades; los hombres, no" (Carrión, 2010, p. 273)".

Esta feminización de la emigración, lamentablemente, como todo el proceso de salida internacional de ecuatorianos no siempre permite hacer realidad los sueños e ilusiones de partida, ni coadyuva a la consecución de los objetivos que se han propuesto al inicio del proyecto emigratorio; por cuanto las mujeres ecuatorianas que salieron del país huyendo de las problemáticas que las afectaban como natural derivación de una sociedad patriarcal y machista, en las sociedades de llegada siguen enfrentándose a varios riesgos, como tener que "vivir discriminaciones, explotación laboral, a tener que limitar su circulación, a ver restringido su acceso a servicios (…) y, en algunos casos, a sufrir flagrantes violaciones de sus derechos humanos, como acoso y violencia sexual de parte de empleadores, dueños de casa, agentes policiales o de migración, coyoteros u otras personas que pueden ejercer poder sobre ellas" (Solfrini, 2005, p. 24).

En Italia, por ejemplo, conforme se pone de manifiesto en la novela *Los hijos de Daisy*, la cultura machista todavía está en plena vigencia en el ámbito de las pandillas juveniles, en cuyo seno las mujeres constituyen propiedad privada, no solo de la pareja sentimental con la que se ligan, sino de todos los hombres que la integran: "es que en las pandillas, hay una herencia cultural machista: creen tener un derecho de propiedad sobre la mujer. No es tanto que un chico sea dueño de una chica, sino que la pandilla, como un todo, es dueña de las mujeres del grupo" (Ortiz, 2009, p. 144).

6. CONCLUSIONES

En las diez novelas ecuatorianas analizadas un aspecto bastante bien representado y recreado, literariamente, es el cambio del país de destino preferido por los emigrantes, el cual en los años finales del siglo y milenio anterior y primeros del presente, de manera paulatina, se ha ido desplazando desde Estados Unidos hacia España. En la forma como se ha representado en las ficciones novelescas, esta evidente modificación de la ruta emigratoria se explica por el endurecimiento de la legislación migratoria en la primera potencia mundial, en donde con el ánimo de endurecer las leyes migratorias y controlar el ingreso "irregular" de nuevos migrantes laborales se ha llegado a vincular migración "ilegal" con terrorismo internacional, tráfico de drogas y problemas de seguridad nacional y para hacerle frente se ha redoblado el control de las fronteras de acceso. En el caso de los potenciales emigrantes ecuatorianos, incluso con la complicidad del gobierno del Ecuador, así como con la colaboración de las fuerzas armadas (ejército, marina y aviación) y haciendo tabla rasa de las 200 millas de soberanía marítima que históricamente se ha enarbolado se impidió la salida de inmigrantes en el propio país de origen.

De manera simultánea a las crecientes dificultades para acceder hacia Estados Unidos se destaca la presencia de España como el nuevo país de destino preferencial de los emigrantes ecuatorianos, situación que se explica por varias razones causales, entre las que destacan el hecho de compartir el idioma y la religión, a los que se suma la facilidad para

ingresar con visa de turista, la bonanza económica de España como resultado de la integración europea que dio origen a una serie de trabajos que podían ser asumidos por los emigrantes ecuatorianos. También contribuyó el efecto "llamada" que se potenció por el funcionamiento de las redes migratorias, las cuales se fueron consolidando con el paso de los años y el sostenido incremento del flujo emigratorio desde el Ecuador, conforme se evidencia en varias de las novelas estudiadas.

En el discurso narrativo de las diez novelas analizadas se pone en evidencia que, en relación directa con el cambio del país de destino preferente de los emigrantes ecuatorianos, que deja de ser Estados Unidos y pasa a ser España, emerge también la feminización de la gran mayoría de quienes protagonizan el desplazamiento poblacional originado en el Ecuador. Esta transformación obedece tanto a los nuevos espacios laborales que genera la economía mundial en los países más desarrollados del hemisferio norte, en los cuales se puede insertar de manera preferente a las mujeres, conforme lo patentiza la representación novelesca de la experiencia laboral de las emigrantes ecuatorianas en España. Además, según la recreación literaria que se realiza en las novelas estudiadas, la salida internacional de ecuatorianas, cada vez en mayores números y porcentajes respecto del total de emigrantes, se explica también por los indudables avances en el ejercicio de los derechos que, de manera paulatina y en los últimos años, aunque sea con serias dificultades, han ido conquistando las mujeres en el Ecuador, circunstancia que les franquea la posibilidad de buscar mejores ambientes de libertad, desempeño laboral y autorrealización personal y familiar fuera de los linderos patrios.

7. REFERENCIAS

Acosta, A., López, S. y Villamar, D. (2006). *La migración en el Ecuador: oportunidades y amenazas*. Quito: Centro Andino de Estudios Internacionales / Universidad Andina Simón Bolívar.

Alvear, S. (2012). *Trashumantes en busca de otra vida*. Quito: Libresa.

Becerra, J. (2005). *Camas calientes*. Quito: Triana.

Camacho Zambrano, G. y Hernández Basante, K. (2005). “La migración irregular y la problemática que enfrentan los migrantes sin papeles”. En G. Solfrini, (editora), *Tendencias y efectos de la emigración en el Ecuador: Las dinámicas de migración irregular*. Quito: Imprefepp. Pp. 9-107.

Carrión, C. (2010). *La seducción de los sudacas*. Loja: Inédito.

Carrión, C. (2013). *La utopía de Madrid*. Quito: El Conejo.

Carrión, C (2013). *La mantis religiosa*. Quito, Libresa. 180p.

Carrión Márquez, M. (s.f.). *El sudaca mojado*. Machala: Gobierno Provincial Autónomo de El Oro.

Herrera Mosquera, G., Carrillo Espinoza, M. C. y Torres, A. (editoras). (2005). *La migración ecuatoriana transnacionalismo, redes e identidades*. Quito: FLACSO / Plan Comunicación, migración y desarrollo.

León Crespo, P. “Fragmentos de un diario de viaje”. En D. Falconí Trávez, (editor). (2014). *“Me fui a volver”: narrativa, autorías y lecturas teorizadas de las migraciones ecuatorianas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / Corporación Editora Nacional. Pp. 267-

Martínez Valle, L. (director). (2004). *La emigración internacional en Quito, Guayaquil y Cuenca*. Quito: FLACSO. 12p.

Meñaca, A. (2005). “Ecuatorianas que ´viajaron´. Las mujeres migrantes en la familia transnacional”. G. Herrera Mosquera, M. C. Carrillo Espinoza, A. Torres (editoras), *La migración ecuatoriana transnacionalismo, redes e identidades*. Quito: FLACSO / Plan Comunicación, migración y desarrollo. Pp. 305-333.

Merino Pérez, G. (2004). *El inmigrante*. Guayaquil: Imprenta Magos.

Ortiz Crespo, G. (2009). *Los hijos de Daisy*. Quito: Alfaguara.

Pareja Diezcanseco, A. (2003). *El muelle*. Quito: Libresa.

Ramírez Gallegos, F. y Ramírez, J. P. (2005). *La estampida migratoria ecuatoriana. Crisis, redes transnacionales y repertorios de acción migratoria*. 2ª ed. Quito: Centro de Investigaciones CIUDAD.

Salazar Estrada, Y. (2014). *La emigración internacional en la novelística ecuatoriana*. Tesis doctoral, Universidad del País Vasco, San Sebastián, España.

Sanz Abad, J. (2009). “La lógica del retorno frente a la lógica de la permanencia de la migración ecuatoriana en España: reproducción social y estrategias económicas para la movilidad social en el contexto migratorio”. En G. Camacho Zambrano y K. Hernández Basante (editoras). *Miradas transnacionales. Visiones de la migración ecuatoriana desde España y Ecuador*. Pp. 149-176.

Solfrini, G. (editora). (2005). *Tendencias y efectos de la emigración en el Ecuador: Las dinámicas de migración irregular*: Quito: Imprefepp.

Valdano Morejón, J. (2006). *La memoria y los adioses*. Quito: Norma.

ESCRITORAS MIGRANTES Y EXILIADAS EN EL PANORAMA LITERARIO ESPAÑOL ACTUAL

JESÚS GUZMÁN MORA
Universidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

El panorama literario nacional actual guarda una serie de interesantes nombres de escritoras que residen en el país y utilizan el español y el catalán como lenguas vehiculares para sus textos. En algunos casos, se trata de migrantes que llegaron durante los últimos treinta años y que, establecidas desde la infancia, han pasado por la práctica totali-dad de las fases del sistema educativo del país de recepción. En otros casos, se observa la presencia de exiliadas procedentes de dictaduras latinoamericanas ya acabadas o en curso. Estos dos ejemplos nos permiten estudiar cuál es el encuadre de estas escritoras en un siste-ma literario que, en un principio, se presenta ajeno a ellas. Así, el objetivo de este trabajo es acercarnos a la obra de escritoras migran-tes y exiliadas residentes en España, que escriben principalmente en lengua española y distribuyen sus obras a través de los canales edito-riales que ofrece el país de acogida. En ellas, observamos temas co-munes que pueden sintetizarse en la construcción de la identidad a través de la escritura. Para ello, tomamos como ejemplo las obras de las escritoras emigradas Najat el Hachmi (Marruecos, 1979) y Mar-garyta Yakovenko (Ucrania, 1992) y las exiliadas Clara Obligado (Argentina, 1950) y Karina Sainz Borgo (Venezuela, 1982). Hemos organizado nuestro trabajo de la siguiente manera: más allá de esta breve introducción, en primer lugar, presentamos algunas de las ca-racterísticas propias de este tipo de escritura. En segundo lugar, nos centramos en estudiar varios aspectos de estas escritoras. Como con-sideramos que Clara Obligado y Najat El Hachmi han recibido una atención mayor por la crítica y cuentan con una

trayectoria mayor, haremos una lectura de carácter general de sus textos, mientras que en los casos de Karina Sainz Borgo y Margaryta Yakovenko sí aten-deremos a las primeras novelas de cada una de manera más detenida. Y, en tercer lugar, ofrecemos las conclusiones.

2. ESCRITORAS MIGRANTES Y EXILIADAS

Es sabido que el migrante y el exiliado escriben desde una posición de marginalidad. A la difícil situación personal de establecerse en un país extranjero por motivos económicos y políticos se une, si el deseo es desarrollar una carrera literaria, alcanzar el estatus de escritor en el sistema literario de acogida. El prejuicio, en este sentido, puede actuar como barrera para una plena integración en el mismo. En todo caso, este tipo de escritura responde a una realidad mayor, global, dinámica, atemporal y para nada despreciable:

> "La reivindicación que un extranjero hace de su derecho a participar más allá de lo que corresponde a su identidad nacional, es una manera de forzar a la sociedad dominante a reconocer que hay un dominio público más allá de las fronteras de la antropología (Sennett, 2014, pp. 114-115)".

Como puede observarse por el título de nuestro trabajo y de este apartado, nosotros hablamos de escritoras migrantes y exiliadas. Ha sido precisamente Clara Obligado quien, en su último libro, ha señalado una cuestión interesante respecto al tema cuando se refiere a su llegada a Madrid en 1976: "Los latinos decían «destierro, o entierro". Eso es el exilio. Cada estado tiene que tener su nombre. «Exilio», «emigración», «refugio". No se trata de sopesar cuál vida es más dolorosa, más severa, más cruel. No se trata de eso" (2020, p. 45). Aquí, nosotros nos referimos a las escritoras migrantes cuando hablamos únicamente de aquellas que han pasado por un proceso de migración motivado por circunstancias económicas. Y reservamos la adjetivación de exiliadas para las que se han marchado de su país por consecuencias políticas. De todos modos, ambos grupos comparten varias características, ya que un exiliado no deja de ser un migrante, y, como destacamos más abajo, hay cuestiones que atañen al escritor exiliado pero que pueden ser igualmente aplicables al migrante.

El estudioso Armando Gnisci ha señalado que "los escritores migrantes son aquellos que cambian de vida y de lengua, que se pasean por el tiempo y por el espacio, que traspasan los mundos" (2010, p. 2). Aunque estamos de acuerdo con la definición, la univer-salidad del español, segunda lengua hablada en el mundo por número de hablantes nativos, provoca que el cambio idiomático no sea siempre necesario. En dos de los casos que aquí estudiamos, los de El Hachmi y Yakovenko, es difícil apreciar el cambio de idioma, ya que ambas aprendieron español (y el catalán la primera) cuando eran unas niñas. En un interesante vídeo del diario El País, la segunda confiesa que "la primera vez que entré en clase lo único que sabía decir era «buenos días» y «gracias» y aprendí español en un par de meses y pasé de segundo [de primaria] a tercero sin repetir" (2020). Estos escritores "se consideran ciudadanos del mundo al no reconocer ningún lugar como propio" (Madsen Béjares, 2017, pp. 35-36) y su escritura "se puede calificar de transcultural, pues dos culturas se encuentran presentes y se observa el paso de una a otra o, más precisamente, la evolución de la primera hacia un estado de armonía con la segunda" (González Dopazo, 2009, p. 176). Y, al ser escrituras en las que la experiencia personal adquiere un importante valor, es fácil que se intente identificar a cualquiera de estas con autobiografías más o menos declaradas o veladas. Aunque esta posibilidad está presente, especialmente en aquellas narrativas de no ficción, las novelas no deben ser consideradas siempre "como creaciones marcadas de principio a fin por la experiencia personal del escritor" (Berlage, 2013, p. 47).

Si nos fijamos en el escritor exiliado, podemos extraer algunas características específicas. Mientras que aquel regresará siempre que lo considere oportuno o su situación económica se lo permita, este "no puede volver mientras persistan las causas que provocaron su marcha" (Sánchez Zapatero, 2016, p. 437). Este tema tiene un largo recorrido en el campo de estudios culturales en España a través de las investigaciones dedicadas a la diáspora republicana provocada por la Guerra Civil y sus consecuencias. Pero, al igual que ocurre en el caso de la migración, que a pesar de sus particularidades encuentra como rasgo unitario el hecho de abandonar su país para mejorar su situación personal y laboral, en

este tipo de desplazamiento hay un motivo común. Evidentemente, este es el mismo exilio, como bien identificó el escritor español Francisco Ayala (1981, p. 64), que permaneció entre 1939 y 1976 en Argentina, Puerto Rico y los Estados Unidos de América. De manera específica y de acuerdo con Ángel Rama (1978, p. 6), mantenemos que el escritor exiliado tiene tres públicos considerados como potenciales: el mayoritario del país de acogida, el de origen –del que no desea desconectarse– y el de los compatriotas que han realizado el mismo camino que él. Podríamos pensar que el escritor migrante también comparte estos públicos lectores. Desde nuestro punto de vista, el primero es el potencial y que más le acerca a los escritores indígenas, mientras que los otros dos modelos no siempre serán los destinatarios, lo que sucederá, especialmente, cuando el tema de sus narraciones no sea la migración.

3. LAS ESCRITORAS

En este apartado hacemos una lectura de algunas cuestiones en torno a estas escritoras de manera específica. Para ello, presentamos prime-ro a las dos autoras migrantes por motivos económicos y, posteriormente, a las dos exiliadas.

Najat El Hachmi es una escritora española nacida en Marruecos en el año 1979 y que con ocho años se trasladó junto a su familia a Vich (Barcelona). Hasta la publicación de El lunes nos querrán, su primer texto en castellano, su obra se ha desarrollado en lengua catalana desde inicios del nuevo siglo. Suyos son los ensayos *Jo també sóc catalana* (2004) y *Sempre han parlat per nosaltres* (2019) y las novelas *L'últim patriarca* (2008), *La caçadora de cossos* (2011), *La filla estrangera* (2015) y *Mare de llet i mel* (2018). A pesar de ser una es-critora a la que situamos tradicionalmente dentro de los estudios de Literatura catalana, los lectores en lengua española reconocen sus textos y la identifican fácilmente gracias a las traducciones inmediatas de sus textos. De acuerdo con Sara Bernechea, consideramos que participa de lleno en el circuito literario nacional (2013, p. 27 cit. en Darici, 2017, p. 111). Como se ha señalado, la literatura de El Hachmi viene acompañada de "las dificultades que entraña cualquier intento de catalogación de las

obras a partir de etiquetas restrictivas" (Joan Rodríguez, 2020, p. 46). Sus textos, al igual que ocurre con los migrantes y su relación con conceptos como "hogar" o "patria", pueden ser considerados de allí por los dos "aquí" a los que se enfrentan: su entrada en el polisistema literario de Marruecos es lejana y en el caso de español siempre son motivo de estudio específico y diferenciado, de ahí que no sea nada extraño que se hable de Literatura peri-férica o diaspórica (Ricci, 2010, p. 51). Incluso nosotros podríamos ser acusados, probablemente con razón, de caer en ello en el ensayo que presentamos, aunque intentamos no formar parte de lo que la autora denomina "pornografía étnica". Es decir, lo que "otros llaman fiestas de la diversidad donde comen cuscús y no saludan al vecino al día siguiente" (El Hachmi en Roglam, 2007). Más allá de esta cuestión, nosotros consideramos que la relevancia que adquiere la obra de la autora, a pesar de que más abajo hagamos una crítica acerca de la homogeneidad que presenta su proyecto ficcional visto en conjunto, es la posición que presenta de la mujer migrante árabe en España. Recientemente, ella misma escribía en una tribuna del periódico *El País* acerca de la excepción que supone para muchos académicos y para feministas la mujer árabe, al prevalecer su religión frente a sus derechos:

> "Para estas expertas tan ponderadas, con un sentido de la justicia muy por encima de quienes simplemente nos negamos a aceptar que se nos relegue a ser ciudadanas de segunda, para ellas, las niñas, en caso de ser hijas de familias musulmanas, no merecen crecer en igualdad, ni que no se censuren sus cuerpos, ni dejar de ser educadas para someterse a lo que Emilia Pardo Bazán llamó "trabajos maternales forzados". Que sean víctimas de violencia por querer escapar al destino de madres y esposas no parece una información que ponga en duda sus muy académicas investigaciones. No les importa saber que hay niñas en España, hoy, no en el siglo XIX, no en el nacionalcatolicismo, sino en democracia, que viven midiendo el largo de sus jerséis porque si enseñan demasiado, si llevan ropas demasiado ajustadas, si un mechón de pelo escapa a la tela que lo oculta, serán castigadas. Tampoco les preocupa que algunas no lleguen nunca a aprender a nadar. O que miles de chicas sean empujadas a matrimonios precoces, porque el culto a la virginidad y el honor son una presión insoportable de la que intentan zafarse como pueden, aunque sea metiéndose en la boca del lobo (2021b)".

En el ámbito de la novela, género que nos ocupa, la autora debutó en el año 2008 con *L'últim patriarca*, que marca el camino que han seguido casi todos sus textos. El tema de la identidad de los migrantes y los conflictos en torno a esta se expresan, especialmente, a través del personaje de la hija del Mimoun, innominada en el texto. El hombre "reúne todos los ingredientes del prototipo del macho, producto de las culturas patriarcales mediterráneas, heredero y transmisor de un linaje masculino digno de ser preservado y adulado" (Bueno Alonso, 2010, p. 214). Este prototipo, al igual que el del personaje femenino, va a suponer una presencia constante en sus narraciones. Tres años después apareció *La caçadora de cossos,* en la que se adentra en el camino del erotismo a través de la voracidad sexual de una joven que trabaja en una fábrica de pizzas. Y en 2015 y 2018 se publicaron las que consideramos sus novelas más logradas: *La filla estrangera* y *Mare de llet i mel*. Como ha señalado acertadamente Katiuscia Darici, en la primera

> "Se encuentra una reflexión muy importante en torno a la lengua como lugar en el que establecer puntos de encuentro y de mutua comprensión entre culturas […] la referencia a la lengua tamazight y a la catalana se hacen como algo ajeno de sí, como si las dos lenguas no les pertenecieran: siempre reflexiona en términos de "seva llengua" ("su lengua", según hable de la lengua de origen o la catalana) y nunca de "meva llengua" ("mi lengua") (2017, p. 122)".

Una crítica que podemos hacer a la autora es la homogeneidad que presenta su obra. En ocasiones, las características de cualquiera de sus novelas sirven, sin retirar prácticamente una coma, para describir a otra. Entendemos que su proyecto narrativo tiene una línea muy marcada pero que, en algunos momentos, puede llevar al lector a creer que está leyendo la misma narración una y otra vez. Aunque hemos remarcado el carácter reiterativo de su obra, esta tiende a per-durar en el tiempo por su originalidad respecto al sistema literario español. Esto puede verse en la casi inabarcable producción académica que ha generado a pesar de que se trata de una escritora joven que ha publicado sus textos en las últimas dos décadas.

Najat El Hachmi presenta en *El lunes nos querrán* la historia de Naíma, una joven marroquí migrante en Barcelona que se ve atada a las

tradiciones de su comunidad de origen y el papel subalterno que esta otorga a las mujeres. A través de su amistad con otra adolescente también de origen marroquí (cuyo nombre no se da), procedente de una familia con un concepto liberal de la vida, relata la experiencia de ambas desde que se conocen en la adolescencia hasta la edad adulta. La narración se presenta como una carta que Naíma dirige a su amiga, fallecida en un accidente de tráfico con la bicicleta (2021a).

Margaryta Yakovenko es periodista cultural y escritora. En septie-bre de 2020 publicó, en la editorial Caballo de Troya, dentro de la colección que ha dirigido en los dos últimos años el tándem compuesto por Luna Miguel y Antonio J. Rodríguez, la novela *Desencajada*. En ella, la autora nos presenta a Daria Kovalenko Petrova, una joven nacida en Ucrania con una experiencia vital similar a la suya ya que la protagonista, al igual que Yakovenko, se trasladó a España siendo una niña y tienen la misma edad. A pesar de esta cuestión, es importante remarcar que no estamos ante ningún tipo de autoficción, sino que más bien podemos pensar en una novela con tintes autobiográficos. Ella misma señalaba lo siguiente en una entrevista con Macarena Berjano:

> "Aunque Daria podría ser yo, no soy yo. Le he dado parte de mis pensamientos y algunos de mis recuerdos más íntimos pero sus actos no son mis actos. Su forma de ver a sus padres, su viaje de retorno, su búsqueda de la identidad enfermiza en algunos puntos o los lazos que ha cortado con su pasado, la verdad es que todo eso está muy lejos de mi vida. Viajo a Ucrania cada año, tengo una relación familiar excelente, vivo entre dos países y no tengo ganas de abandonar ninguno para reafirmarme como ser humano. Eso no quiere decir que no ocurra. Las experiencias migratorias son tan distintas como sus protagonistas (2020)".

Así, el conflicto identitario aparece desde la ilustración de la portada, entendida como parte del paratexto de la obra (Genette, 1989, p. 11): la imagen muestra la cáscara de un huevo partida por la mitad, con el dibujo que presentan las muñecas rusas (*Matrioshka*). De ella, sale un huevo frito, que nos remite, evidentemente, a la gastronomía local (tortilla española). Podemos hacer varias lecturas: en la línea de lo expresado arriba si pensamos en la mixtura de quien nace en Ucrania pero crece en España o si nos adentramos en un hecho concreto de la novela,

aquel que nos traslada en la afición de la pequeña Daria por comer los huevos de chocolate Kinder Sorpresa (2020, p. 24)

Los temas que recorren la novela son aquellos que afectan directamente a los sujetos migrantes. La indefinición de la identidad de Daria hace que su novio la vea como "una farsante" (2020, p. 45), al igual que le ocurre a la funcionaria que, al comienzo de la novela, no está de acuerdo con que sea tan española como ella. Como escribe la narradora: "A ojos de la ley, acaba de morir una ucraniana y ha nacido una española con dos apellidos" (2020, p. 13). Este cambio le permite decir que "hace dos semanas yo era otra […]. Las leyes no permitían que conservara mi vieja identidad. No era posible ser una cosa y la otra" (2020, p. 15). Uno de los modos en los que afecta la definición o no de la identidad al migrante es la lengua. Esta, en relación a la integración, se convierte en un "elemento de estrategia que el inmigrante puede manejar para acelerarla, ralentizarla u obstaculizarla" (Sancho Pascual, 2013, p. 92). El caso de Daria es interesantísimo en este sentido porque ella se convierte en la traductora de tex-tos legales en el hogar (2020, p. 49). Al mismo tiempo, en ella se produce una situación de bilingüismo. En este sentido, como ha señalado Gutiérrez: "Las pugnas para mantener o desarrollar el uso de la lengua dominante en el país de destino y/o la minoritaria de una comunidad de inmigrantes son también luchas materiales y simbólicas por parcelas de poder político y por la construcción de las identidades culturales" (2013, p. 21). Así, podemos leer esta reflexión de la narradora:

> "Tengo un mundo interior que discurre en dos lenguas paralelas completamente distintas que alterno dependiendo del momento. Mi entonación cuando hablo español es distinta que cuando hablo en ruso. La emoción de la voz, las curvas que dibujan los tonos de las vocales, hasta mi propio timbre, se vuelven diferentes. Es como si dentro de mí habitaran dos identidades, dos roles (2020, p. 50)".

La protagonista, al igual que le sucede a Yakovenko, que se define como tal, es una "hija de la Perestroika" (cfr. Aleksiévich, 2015). Pertenece al grupo de migrantes que, tras la caída del Muro de Berlín, la democratización de los países del bloque del Este y la desintegración de la Unión de Repúblicas Socialistas vieron cómo sus oportunidades

de progreso en sus lugares de origen empeoraron. Como ha señalado Mercedes Alcañiz, el migrante se enfrenta a "la movilidad descendente que sufren muchos y muchas inmigrantes y de la cual son conscientes" (2018, p. 266). Así lo comenta uno de los entrevistados en su estudio acerca de la inmigración de ciudadanos de las antiguas repúblicas comunistas del bloque del Este en España:

> "Soy universitario con grado de doctor y en Ucrania trabajaba en una universidad privada como decano hasta el año 2000. Desde que llegué a España, he trabajado de peón, en una fábrica, de camionero... ahora trabajo como profesor autónomo, doy clases particulares y me contrata el ayuntamiento para dar cursos. Extraño el nivel de trabajo que tenía allí (*apud* Alcañíz, 2018, p. 266)".

La madre de Daria, cuando tenía su edad (27 años), era "una enfermera de pelo corto casada desde hacía nueve años con un marido ahora emigrado" (2020, p. 55) y que en España vive una situación laboral diferente, en la que puede observarse la "movilidad descendente" de la que habla Alcañiz:

> "Es sábado y mi madre tiene que trabajar. Ya no trabaja de reponedora en un supermercado, ahora tiene tres trabajos. De lunes a viernes trabaja limpiando casas para una empresa de limpieza. Los sábados por la mañana limpia y prepara casas para los turistas rusos que vie-nen de vacaciones a mi pueblo. Los sábados por la tarde y los domingos trabaja en una heladería al lado del mar. Mi madre no se coge días libres porque nadie sabe que tiene tres trabajos distintos. Solo cotiza en uno de ellos (2020, p. 60)".

El migrante, además, se presenta como "el otro". Como indican Kleidermacher y González, el "acto de nominar a la otredad supone un ejercicio de poder que incide en el modo en que los miembros de la sociedad hospitante, en su calidad de «establecidos», trazan fronte-ras y puentes a nivel representacional con los extranjeros". (2020, p. 46). Esto incide en la relación que establece Daria con los demás y que en la novela ofrece una visión general que podemos sintetizar en el sentimiento de soledad. En este sentido, la sentencia de Daria más importante dentro de la novela es la siguiente: "Si el lugar que en el que nacemos y nos criamos nos forja, a mí me forjó la soledad" (2020, p. 70). En la mayor parte de la novela, Daria aparece sola, lo que puede

explicarse, en parte, por la narración en primera persona y la introspección psicológica que lleva a cabo. Como se observa, la soledad es una consecuencia de su situación como migrante: "Todo eso ocurrió después de la migración. Toda esa soledad crónica, todo ese abandono que yo no comprendía, que mi cuerpo rechazaba y con-tra el que mi mente confabulaba" (2020, p. 29).

Dentro de las exiliadas se encuentra la más veterana de todas las seleccionadas. Clara Obligado es, sin lugar a dudas, una de las cuentistas más selectas de las letras hispanas. Reside en España desde que se marchó en 1976 de Argentina para huir de la dictadura de Jorge Rafael Videla. Responsable de uno de los talleres de escritura más importantes de la capital de España, es autora de las colecciones de cuentos *Una mujer en la cama y otros cuentos*, *Las otras vidas. El libro de los viajes equivocados*, *La muerte juega a los dados y La Biblioteca de agua* y las novelas *La hija de Marx, Si un hombre vivo te hace llorar*, *No le digas que lo quieres, Salsa* y *Petrarca para viajeros*. Recientemente ha publicado Una casa lejos de casa. La escritura extranjera, un ensayo en el que reflexiona, precisamente, acerca del tema que tratamos en este trabajo. En este texto aparecen reflexiones que consideramos de importancia para el tema. Entre ellas, se encuentra el hogar, que ella identifica con el lugar abandonado. Al referirse a una institutriz rumana, partidaria de los nazis que tuvo en Buenos Aires y que realizaba su trabajo no por vocación o gusto, sino porque era la única salida laboral disponible para ella, señala que "con ella aprendí que la literatura es, siempre, traducción de palabras y de mundos, que las contradicciones existen y que es muy duro vivir lejos de casa" (2020, p. 18). Al igual que Yakovenko, se acerca a temas como la "movilidad descendente" y hace referencia a su vivencia, similar a la de la poeta Agota Kristof, que huyó de Hungría a Suiza con su marido y comenzó a trabajar en una fábrica (2020, p. 48). La autora, al llegar a Madrid desde Buenos Aires, aceptaba "trabajos precarios y absurdos" (2020, p. 46).

> "No voy a hablar de los primeros tiempos del exilio, tardé treinta años en poder narrarlos, fueron como una vida que apenas si lograba mantenerse en pie. En mi experiencia, la ficción no es el mejor para contener lo que este dolor supone, el desarraigo del exilio esconde una amalgama de sufrimiento ajeno, esa culpa por seguir viviendo. El lamento

> personal se mezcla con la exhibición de las heridas ajenas, es difícil demarcar un territorio propio. Yo no sé alejarme del dolor de los demás y la ficción implica distancia (2020, p. 49)".

Karina Sainz Borgo es, para nosotros, una de las críticas literarias más destacadas y rigurosas en los medios de comunicación españoles, labor que ha llevado a cabo en el digital *Voz pópuli* hasta que, recientemente, ha entrado a formar parte de *ABC*. En él publica diferentes artículos culturales y sostiene la columna "La barbitúrica de la semana". La autora, que vive exiliada desde hace doce años en Madrid, publicó, en marzo de 2019, *La hija de la española* en la editorial Lumen. En ella, narra la historia de Adelaida Falcón, una mujer caraqueña de treinta y ocho años cuya madre fallece de enfermedad en la Venezuela bolivariana. Víctima de una dramática situación personal –la pérdida de un ser querido– y testigo de un proceso social que la afecta directamente –su casa es ocupada por partidarias del régimen–, la única solución que se presenta para su situación es la salida del país. Para ello, se hace con el pasaporte español de su vecina, Aurora Peralta, también fallecida, a quien se conoce como "la hija de la española" (2019b, p. 50). La novela se ha convertido en uno de los fenómenos de mayor éxito en los últimos años y su presentación en la Feria del Libro de Fráncfort supuso todo un acontecimiento. En este evento, el interés de diferentes editoriales tuvo como resultado la venta de los derechos de traducción a quince lenguas, número que ha aumentado tras este impacto y la publicación en España. El hecho tiene mayor relevancia si tenemos en cuenta que supone el debut de su autora en la novela (Geli, 2018). Recientemente, ha publicado *El tercer país* (2021). Además, en el campo de la no ficción, es autora de *Cuatro reportajes, dos décadas, una historia: Tráfico y Guaire, el país y sus intelectuales* (2007), texto de la década anterior y publicado en Venezuela, y *Crónicas barbitúricas* (2019). Este último recoge una serie de textos breves escritos y reelaborados desde su llegada a Madrid. Como ha señalado la autora en una entrevista reciente:

> "Estas crónicas funcionaban como un diario; las iba construyendo a golpe de necesidad y a cualquier hora, como una manera de poner en orden las cosas que había visto y estaban pasando; con ese impulso de apuntar en una libreta para no dejar escapar las sensaciones, de manera que, cuando me senté a escribir La hija de la española lo que hice fue,

> simplemente, cambiar de libreta. Pero te aseguro que me enfrentaba cada día a la novela con idéntica pulsión. Ambos libros comparten el elemento madrugada y el elemento compulsividad de manuscrito (apud Solano, 2019)".

Nosotros consideramos que la novela se encuadra dentro de lo que Patricia Valladares-Ruiz ha denominado "Narrativas del descalabro". Con este término se refiere a aquel grupo de novelistas que han tomado la Revolución bolivariana y sus consecuencias como tema para la construcción de sus textos de ficción. La obra de Sainz Borgo, posterior a la publicación de dicho estudio, se enmarca dentro de las narrativas que presentan miradas subversivas a las afines al poder estatal. Estas, entre las que Valladares-Ruiz reúne a un amplio número, están publicadas dentro del contexto literario venezolano, normalmente por editoriales independientes (Ígneo, Barco de Piedra, Letra muerta, Madera fina, etc.) y/o por empresas de origen español, como es el caso de nuestra autora (2018, p. 5). Al mismo tiempo, estos autores pueden ser residentes en Venezuela, es decir, autores a los que podríamos considerar como "puramente" locales, o exiliados que trabajan la situación actual del país desde fuera, como ocurre con Sainz Borgo. Estos escritores "demuestran un afán a contracorriente que intenta resistir y construir un campo literario plural a pesar de un contexto hecho de ruinas" (Vivas Lacour, 2019, p. 107). Testimonian con la intención "de que esto no se puede olvidar para que nunca vuelva a suceder", para preservar "la conciencia y defensa de los de-rechos políticos que tenemos como ciudadanos, el fortalecimiento de nuestra ciudadanía" y ofrecer un "modo diferente de entender lo que hemos vivido en estos años duros de lucha incansable" (Mora Salas 2020, p. 20). El caso de esta autora no es diferente al de sus compañeros escritores disidentes: la escritura ha servido para reflejar la si-tuación en Venezuela, aquel "país latente, postergado" (Sainz Borgo, 2005, p. 41). *La hija de la española* no es, como ha afirmado su autora, una novela autobiográfica. Como señala al final de la novela, se trata de "una historia de ficción. Algunos episodios y personajes de esta novela están inspirados en hechos reales, pero no atienden a la exigencia del dato. Se desprenden de la realidad con una vocación literaria, no testimonial" (2019b, p. 217). Y, ni mucho menos, el personaje de Adelaida es una traslación literaria de Sainz Borgo,

como expresa en Crónicas barbitúricas, en unas palabras que, de manera casi similar, quieren expresar lo mismo que Yakovenko en la entrevista que rescatábamos más arriba:

> "Me han preguntado, muchas veces, si hay cosas mías en su protagonista, Adelaida Falcón, *incluso* si es autobiográfica […] yo, como ella, nací en un lugar en el que hasta las flores depredan. A aquel personaje le presté mis recuerdos y las amarguras de un país en trance de morir. Le dejé mi lunar de desarraigo y mi mirada de desterrada […]. Pero ni yo soy Adelaida Falcón ni este es un libro sobre Venezuela (2019a, p. 13)".

De todos modos, es posible observar el préstamo del "lunar de desarraigo" y la "mirada de desterrada" en varios pasajes de la novela: cuando Sainz Borgo abandonó su país, tuvo que ver cómo, en la revisión de la maleta, el "funcionario de la Guardia Nacional venezolana se daba el último gusto del día al tiempo que levantaba los cerrojos con saña" (2019a, p. 17). Del mismo modo, antes de marcharse, Adelaida Falcón ve, en el mismo trámite, "cómo un funcionario de la Guardia Nacional se daba el último gusto –al menos conmigo– de ejercer el mando" (2019b, p. 195). Para la protagonista del texto de Sainz Borgo, Venezuela "no era una nación, era una picadora […] sin dientes que degüella gallinas", un "maldito país en llamas", "una fosa séptica", "un esperpento", un "país moribundo" (2019b, pp. 26, 28, 53, 108, 117, 166). En este sentido, cabe destacar cómo hay una clara distinción entre la Venezuela que recibía inmigrantes y la que tiene que vivir Adelaida. Como señala la misma Sainz Borgo en Cró-nicas, esto forma parte de su historia familiar: "60 años atrás, en 1947, a Venezuela llegaron miles de europeos, entre ellos mi padre" (2019a, p. 54). Muchos, como él, habían acudido al país en busca de un futuro mejor. Esto último se personaliza en la figura del señor Teseo y Julia Peralta, la madre de Aurora, "la hija de la española", que en sus cartas daba "cuenta de ese país donde el sol brillaba todo el año y la gente conseguía trabajo. En la Venezuela de los años cin-cuenta, los europeos emigrados todavía conseguían trabajo" (2019b, p. 136). Así queda reflejado en otro momento de la novela para la propia Adelaida:

> "Nací y crecí en un país que recibió a hombres y mujeres de otra tierra. Sastres, panaderos, albañiles, plomeros, tenderos, comerciantes.

> Españoles, portugueses, italianos y algunos alemanes que fueron a buscar al fin del mundo un sitio donde volver a inventar el hielo. Pero la ciudad comenzó a vaciarse. Los hijos de aquellos inmigrantes, gente que se parecía poco a sus apellidos, emprendían la vuelta para buscar en los países de otros la cepa con la que se construyó la suya. Yo, en cambio, no tenía nada de eso (2019b, p. 61)".

Se puede observar el contraste entre Caracas, una "ciudad en trance de morir […] en la que hasta las flores depredan" (2019b, pp. 12, 27) y Madrid. Cuando Adelaida observa a aquella desde el avión, la percibe como "acogedora y a la vez terrible, el nido caliente de un animal que aún me miraba con ojos de culebra brava en medio de la oscuridad" (2019b, p. 204). Ya, en la capital de España, la comparación no puede ser más simbólica al pasar por la plaza de toros de Las Ventas, "un lugar en el que morían astados y hombres: la misma liturgia de mi ciudad celebrada a la manera de una ópera. Comprar una localidad para ver morir. A mí, qué cosa, me salía gratis" (2019b, p. 215). Caracas, como señala en Crónicas, solo encuentra su símil el espacio de Pedro Páramo:

> "Como en Comala, todos estábamos muertos. Aun así, hacíamos las mismas cosas de siempre. Bebíamos Coca-Cola en vasos vacíos; entrábamos y salíamos de las casas sin paredes; veíamos la pantalla oscura de una televisión desconectada; comenzamos a usar caminos de tierra, porque los de asfalto ya no servían; escuchábamos por igual un disparo que un gorjeo, porque ya no éramos capaces de distinguirlos (2019a, p. 42)".

La novela sirve como denuncia de la situación del país y desarrolla, de manera específica, lo que se ha venido a denominar "Cultura de la violencia" que tiene, al menos, tres efectos principales: el incremento sin límites de la violencia, la propensión de individuos no violentos a ejercerla y la percepción de inseguridad que genera sobre las personas y la sociedad (Crespo 2010, p. 399). Aunque también aparece la violencia delincuencial (Moreno, 2010), ya que "cualquiera podía atracar a punta de pistola al encargado [de una tienda] y llevárselo todo, cuando no descerrajar dos disparos contra el infeliz que en ese momento tuviera acceso a la caja registradora" (2019b: 51), a nosotros nos interesa observar los tres efectos señalados anteriormente, propios de la cultura de la violencia. El primero de ellos es el aumento de la violencia y está

tolerado y promovido por el Estado. Es ejecutado por los grupos paramilitares, los llamados en la novela "Hijos de la Revolución", que, más adelante, serán para la narradora "Los Bastardos de la Revolución" (2019b, pp. 12, 54). El segundo de ellos es aquel que lleva a personas no violentas a serlo, como sucede con la oposición a enfrentarse a los cómplices con el poder. Sus representantes aparecen como "encapuchados que protestan contra el Gobierno: gente que salía a que la mataran, porque el hambre y la rabia juntas son motivo suficiente para morir" (2019b, p. 99). Y el tercero de ellos es el que tiene como centro el miedo y la inseguridad y se ve reflejado en las víctimas de los actos promovidos por los verdugos. Adelaida, mientras está en casa de Aurora Peralta y la suya está ocu-pada, también experimenta el "miedo que les atribuía [a quienes le habían arrebatado su hogar] el don de atravesar los muros y ver a través de ellos todo cuanto yo hacía o dejaba de hacer" (2019b, p. 138). La denuncia, además de en el plano de la violencia, puede observarse en la relación que establecen los personajes con el dinero. Esto se representa en la devaluación de la moneda nacional: cuando Adelaida debe pagar el entierro de su madre, da "su último billete de cincuenta euros […] al gerente de la funeraria, que se abalanzó sobre él con los ojos inyectados en asombro" (2019b, pp. 21-22) o en el bachaqueo, que es la reventa de productos de primera necesidad por valores que pueden multiplicar desde cinco hasta cien veces su valor original (Caraballo-Arias, González-Dos Santos, Porta-González y Pozzobon-Gil. 2017, p. 153). Esta situación la sufre Adelaida cuan-do quiere comprar compresas, "más valiosas que el papel higiénico" y que paga "a precio de oro a un grupo de mujeres que controlaban los pocos paquetes que llegaban al supermercado" (2019b, p. 47). Y puede verse también en el fallecimiento de la madre de Adelaida, que da pie a la novela, viene causado por un cáncer. Esta cuestión no deja de ser significativa, sobre todo si tenemos en cuenta que Hugo Chávez falleció por la misma razón. Al contrario de lo que sucede con este personaje –y, por ende, con miles de ciudadanos venezolanos–, él sí tuvo acceso a diversos tratamientos fuera del país, en Cuba (López Maya, 2016, pp. 168-169). En cambio, en la ficción, para que su madre pueda cumplimentar el tratamiento, la protagonista acude al mercado negro y adquiere "muchas

veces sin estar segura de si esas medicinas serían las correctas" (2019b, p. 151):

> "La clínica nos cobraba por todo aquello que no tenía y que debíamos comprar en el mercado negro por tres o cuatro veces su valor original: desde las jeringas y las bolsas de suero hasta las gasas y el algodón que un enfermero con aspecto de matarife me proporcionaba tras pedirme una cantidad de dinero exorbitante, casi siempre mayor a la que habíamos acordado (2019b, p. 22)".

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Como hemos podido observar, las siguientes autoras ofrecen algunos puntos en común y sus textos convergen en la migración y el exilio. Este se convierte en un tema principal en su obra pero no podemos afirmar que sea el único. La escritura migrante no se caracteriza únicamente por tener como tema la experiencia del desplazamiento. Esto no sería un impedimento para entrar en el sistema literario es-pañol porque consideramos que, ya de por sí, la temática es actual y responde a la realidad del país. De todos modos, cuando aparecen la migración y el exilio, estas escritoras utilizan los mecanismos de la ficción y la no ficción para denunciar situaciones de injusticia vividas en el país de acogida y, sobre todo, reflexionar acerca de la identidad de los sujetos migrantes. También, como en el caso de Karina Sainz Borgo, las posibilidades del mercado editorial español le permiten la publicación de un texto como *La hija de la española*, con el que consigue reflejar la vida actual en Venezuela. En definitiva, la aparición de las escritoras migrantes y exiliadas ha dejado de ser una anécdota y ha abandonado su carácter residual para formar parte de la literatura española del presente y el futuro.

5. REFERENCIAS

Alcañiz, M. (2018). Cruzando Europa. Discursos y prácticas de los y las inmigrantes de Europa del Este en España, C. Pizzonia (coord.), *Migración desde la URSS. La diáspora veinticinco años después* (pp. 251-278). Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana. Sección de Publicaciones de la División de Ciencias Sociales y Humanidades/Ítaca.

Aleksiévich, S. (2015). *El fin del "Homo sovieticus"*, trad. de J. Ferrer. Acantilado.

Ayala, F. (1981). La cuestionable literatura del exilio. *Los cuadernos del norte*, 8, 62-67. https://bit.ly/2UdOyqw

Berjano, M. (2020, 22 septiembre). Cuando la patria es el camino. Entrevista a Margaryta Yakovenko, autora de *Desencajada*. *Cuna Literaria*. https://bit.ly/3A8kkWg

Berlage, P. (2013). La paradoja de la literatura de la migración latinoamericana contemporánea: algunas reflexiones a partir de la obra de Juan Carlos Méndez Guédez. En L. Giuliani, L. Trapassi y J. Martos (Eds.), *Far Away Is Here. Lejos es aquí: Writing and Migrations*, (pp. 39-58). Frank & Time GmbH.

Bueno Alonso, J. (2010). Género, exilio y desterritorialidad en *L'últim patriarca* de Najat El Hachmi. En L.-W. Miampika y P. Arroyo (eds.), *De Guinea Ecuatorial a las literaturas hispanoafricanas* (pp. 213-226). Verbum.

Caraballo-Arias, Y., González-Dos Santos, D., Porta-González, L. y Pozzobon-Gil, S. (2017). Bachaqueros. Un Trabajo del Mercado Negro Venezolano. *Ciencia & trabajo*, 19(60), 151-156. https://bit.ly/3jmRcVb

Crespo, F. (2010). Cultura de la violencia. Acerca de la moralización y legitimación de la violencia en Venezuela. Parte I: El nuevo delincuente violento. *Capítulo Criminológico*, 38(4), 397-427.

Darici, K. (2017). Literatura transnacional en Cataluña: *La filla estrangera* de Najat El Hachmi. *Diablotexto Digital*, 2, 106-134. https://bit.ly/3vUFPXh

El Hachmi, N. (2021a). *El lunes nos querrán*. Destino.

El Hachmi, N. (2021b, 10 de abril). Moras como Dios manda. *El País. Ed. Digital*. https://bit.ly/3qp8h2k

El País (2020, 1 febrero). *Escritores españoles hijos de la migración* [vídeo]. YouTube. https://bit.ly/3hdMZ3p

Geli, C. (2018, 15 octubre). De compras literarias por Fráncfort". *El País. Ed. Digital*. https://bit.ly/3jkaEly

Genette, G. (1989). *Palimpsesto. La literatura en segundo grado*, trad. de C. Fernández Prieto. Taurus.

Gnisci, A (2010). Escrituras migrantes. *Extravío. Revista electrónica de literatura comparada*, 5, 1-7, trad. de Ana Lozano de la Pola. https://bit.ly/3qnGlMa

González Dopazo, O. (2009). La expresión de la identidad cultural en las obras de escritores italo-quebequeses. *Çedille. Revista de Estudios Franceses*, 5, 164-181. https://bit.ly/3gUdc8a

Gutiérrez, R. (2013). La dimensión lingüística de las migraciones internacionales. *Lengua y migración*, 5(2), 11-28. https://bit.ly/3xg29vK

López Maya, M. (2016). La crisis del chavismo en la Venezuela actual. *Estudios Latinoamericanos*, 38, 159-185. https://bit.ly/3qybEUF

Joan Rodríguez, M. (2020). Transitando el Mediterráneo: etiquetas literarias y subjetividades híbridas en la tríada migratoria de Najat El Hachmi. *Transmodernity. Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 9(4), 45-65. https://bit.ly/3jclhXF

Kleidermarchen, G. y González, A. (2020). Propuesta teórico-metodológica para analizar las representaciones sobre migrantes y nacionales. *Si somos americanos: revista de estudios transfronterizos*, 20(2), 38-66.

Madsen Béjares, K. (2017). Andrés Neuman y la forma literaria de las ventanas. En G. Siracusa (Dir.), *La tercera orilla: estudios sobre poéticas migrantes* (pp. 35-48). EDUCO - Universidad Nacional del Comahue.

Mora Salas, L. (2020). Memoria social y literatura: escenas y personajes de la Venezuela contemporánea. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 20(1), 1-30. https://bit.ly/3dlRqbk

Moreno, A. (2011). Violencia asesina en Venezuela. *Espacio Abierto*, 20(1), 97-130. https://bit.ly/3jjX2a1

Obligado, C. (2020). *Una casa lejos de casa: la escritura extranjera*. Contrabando.

Rama, A. (1978). La riesgosa navegación del escritor exiliado. *Revista de la Universidad de México*, mayo, 1-10. https://bit.ly/3x3uiX0

Roglam, J. (2007, 12 mayo). En la llamada Catalunya catalana. *La Vanguardia. Ed. digital*. https://bit.ly/3h6wA0z

Sainz Borgo, K. (2005). Revistas culturales: ¿Imagen del país postergado? *Comunicación: estudios venezolanos de comunicación*, 129, 39-42. https://bit.ly/360jCfK

Sainz Borgo, K. (2019a). *Crónicas barbitúricas*: el asombro y la ira. Círculo de Tiza.

Sainz Borgo, K. (2019b). *La hija de la española*. Lumen.

Sánchez Zapatero, J. (2016). Memoria y literatura: escribir desde el exilio. *Lectura y Signo*, 3, 37-53. https://bit.ly/3A80Xg1

Sancho Pascual, M. (2013). La integración sociolingüística de la inmigración hispana en España: lengua, percepción e identidad social. *Lengua y migración*, 5(2), 91-110. https://bit.ly/3y2OYOZ

Sennett, R. (2014). *El extranjero. Dos ensayos sobre el exilio*, trad. de M. A. Galmarini. Anagrama.

Solano, M. J. (2019, 13 diciembre) Karina barbitúrica. *Zenda*. https://bit.ly/3x2PDzX

Valladares-Ruiz, P. (2018). *Narrativas del descalabro: la novela venezolana en tiempos de revolución*. Boydell & Brewer.

Vivas Lacour, C. V. (2019). Escribir en un país en ruinas: un panorama de la literatura venezolana actual. *América sin Nombre*, 24, 97-108. https://bit.ly/3hd4aSJ

Yakovenko, M. (2020). *Desencajada*. Caballo de Troya.

DOS PERSONAJES EXCLUIDOS EN LA OBRA DE MIGUEL DELIBES: EL AZARÍAS Y EL RATERO

ÍÑIGO SALINAS MORAGA
Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Si alguna vez Miguel Delibes (Valladolid, 1920-2010) se ha posicionado del lado de alguien ha sido del de los débiles. Esta postura vital se refleja en el conjunto de su obra, en la que la voz de los olvidados se eleva sobre quienes pretenden mantenerlos alejados de la sociedad.

> "Ante el dilema que plantea la sociedad contemporánea, y frente a esa misma sociedad, yo, sin caer en dogmatismos políticos, he tomado parte por los débiles, los oprimidos, los pobres seres marginados que bracean y se debaten en un mundo materialista, estúpidamente irracional. Esto implica algo terrible, imperdonable desde un punto de vista literario, a saber, que yo, como novelista, he adoptado una actitud moral, hecho que, por otra parte, nunca he desmentido, puesto que a mi aspiración estética -hacer lo que hago lo mejor posible- ha ido siempre enlazada una preocupación ética; procurar un perfeccionamiento social (Delibes, 2010, p. 422)".

Esta idea de perfeccionamiento social se manifiesta en su más alto grado de crudeza cuando es la muerte quien valora los antecedentes y dicta sentencia ante un hecho que menoscaba la dignidad de un personaje cuya integridad ha sido mermada, tal y como sucede en varias de sus obras. Pero si hay en la obra de Delibes dos personajes olvidados que destaquen por encima de los demás, estos son el Azarías (*Los santos inocentes*) y del Ratero (*Las ratas*), que terminan por asesinar a sus opresores y cuyos crímenes precipitan el final de la novela. El primero provoca el ahorcamiento a Iván, un señorito déspota que le menosprecia a él y a su familia y que pega un tiro a su milana. El segundo hunde un hierro en el costado de Luis, el de Torrecillórigo, un ocioso burgués que

por mera diversión caza las ratas que le sirven de alimento al Ratero y a su hijo[87].

En 1962 Delibes publicó *Las ratas* (Premio de la Crítica) para denunciar la postergación del campo castellano. En esa época la censura impedía a Delibes publicar con libertad la realidad del mundo rural en *El norte de Castilla*, diario que por entonces dirigía, por lo que se sirvió de sus libros para denunciar el despoblamiento castellano: "Cuando a mí no me dejan hablar en los periódicos, hablo en las novelas" (Alonso de los Ríos, 2010, p. 144).

La génesis de *Los santos inocentes* (1981) fue un cuento que Delibes publicó el mayo de 1963 bajo el título *La milana*. Por ese motivo, cuando decidió convertir el cuento en novela, prefirió mantenerse fiel a la época en que había escrito y ambientado el primer texto. Incluso mantiene a los protagonistas. Por primera vez en la obra de Delibes, la acción no discurre en Castilla, sino en Extremadura.

1.1. La muerte como tema recurrente en la obra delibesiana

Aunque en esta investigación se analizan la exclusión de dos personajes que terminan por cometer un delito de sangre y cuyo grado de culpabilidad (o al menos de responsabilidad) hay que ponerlo, cuando menos, en duda por la evidente merma de las capacidades mentales de los asesinos (Buckley, 2012), lo cierto es que los crímenes son habituales en la obra novelística de Delibes. Tanto es así que si bien la muerte (junto con la infancia, el prójimo y la naturaleza) es un tema recurrente en sus obras (García Domínguez, 2010), los asesinatos ocupan un destacable segundo lugar como causa mortuoria no natural, tan solo por detrás de los fallecimientos derivados directamente de un conflicto bélico (Salinas Moraga, 2016). En concreto, de los 364 personajes que pierden la

[87] Tanto *Los santos inocentes* como *Las ratas* han sido llevadas al cine con el mismo título que las novelas. La primera se estrenó en 1984 bajo la dirección de Mario Camus. Alfredo Landa y Francisco rabal obtuvieron el premio a la mejor interpretación masculina en el Festival Internacional de Cine de Cannes, llevándose este último también el premio a mejor actor de cine en Fotogramas de Plata. La segunda, *Las ratas*, por su parte, la dirigió Antonio Giménez-Rico y se proyectó por primera vez en 1997.

vida a lo largo de las 26 novelas del escritor vallisoletano, 37 lo hacen asesinados, lo que representa el 18% de los decesos violentos.

Quizás resulte inevitable hacerse amigo de la muerte cuando los años de niñez y pubertad han sido un inventario de los bombardeos y las masacres propias de la guerra civil que tocó en suerte vivir a nuestro autor. Si la guerra fue cruenta, la posguerra no se queda atrás en lo que a desgracias hace referencia.

> "No extraña que persona de sensibilidad tan aguda como Delibes, inquietado desde niño por la densa presencia de la muerte entre la gente de España con su aparato de mortajas, esquelas, entierros y lutos, se muestre tan vulnerable al miedo radical, el de la muerte. El hecho se explica mejor teniendo en cuenta otros datos; la guerra civil, el servicio temprano en la Marina, la estrechez local que tanto recalca la visibilidad de la muerte, la acribillada España de los años 40 decisivos para el destino del escritor, la opresión letárgica de los años 50, y el giro desde entonces hacia la guerra fría y la amenaza nuclear (Sobejano, 2003, p. 181)".

Por lo dicho, no es resulta extraño que Delibes no sea el único escritor de su generación en cuya obra literaria la muerte ocupe un lugar central. En concreto, hay que traer a colación nombres de la talla de Rafael Sánchez Ferlosio, Camilo José Cela o Jesús Fernández Santos, en cuyas obras, la muerte es una constante. Sin embrago, es Delibes el autor más representativo de la muerte como tema central, ya no solo porque dicha conclusión se extrae de la lectura de sus novelas, sino porque él mismo lo admitió en varias ocasiones. Por lo dicho, se antoja imprescindible considerar de nuevo un tema que Delibes hace suyo.

Porque la muerte no es solo un tema recurrente en la obra novelística de Miguel Delibes, sino que es parte esencial y su papel es determinante en la mayoría de sus textos. Tanto es así que en quince de las veintiséis obras muere al menos un personaje protagonista de la trama. Por eso, se antoja complicado comprender la novela delibesiana sin la muerte como elemento aglutinador de su obra. ¿Cómo imaginar *La sombra del ciprés es alargada* sin la hemoptisis que acaba con la vida del joven Alfredo? ¿Qué sentido tendría *Los santos inocentes* sin el crimen del Azarías? ¿Cómo pensar en *El camino* sin la caída de Germán, el Tiñoso? ¿Cómo *Mi idolatrado hijo Sisí* sin el suicidio de Cecilio Rubes?

¿Cómo *La hoja roja* sin la muerte acechando a la vuelta de la esquina? ¿Cómo *Las ratas* sin el asesinato de Luis a manos del Ratero? ¿Cómo *Las guerras de nuestros antepasados* o *Madera de héroe* sin los enfrentamientos fratricidas entre vecinos? Y, en fin, ¿cómo *La mortaja* sin el amortajamiento de Trino, *Cinco horas con Mario* sin Mario, *Señora de rojo sobre fondo gris* sin Ana o *El hereje* sin los condenados a la hoguera?

Y es que la idea obsesiva de Delibes hacia la muerte (Soler Serrano, 1981) va más allá de una temática recurrente: La muerte es necesaria en las novelas de Delibes porque nuestro autor crear un personaje para matarlo, y en los casos en los que esto no sucede, la muerte ocupa un papel tan determinante en la obra que no podría omitirse sin menoscabo de la trama. La literatura le sirve de escape a la obsesión.

Aunque muchas de esas muertes no son más que hechos que no cobran especial relevancia en la trama de la novela, en otras ocasiones se tornan elemento principal del texto, ya sea como acicate desencadenante de la historia, ya como colofón a la misma. Así, en el primer caso destaca *Cinco horas con Mario*, donde Menchu, la viuda, pasa la noche junto a Mario, su marido fallecido. La esquela del finado es el comienzo de la obra. Si bien en *Señora de rojo sobre fondo gris* la muerte de Ana, mujer de Nicolás, no se describe hasta el final, ya desde las primeras líneas se da a conocer el fatal desenlace.

En el otro extremo se sitúan aquellas obras cuyo desenlace se precipita tras una muerte. Esto ocurre en cierta medida en *El camino*, donde una caída provoca el fallecimiento de Germán, el Tiñoso, al golpear con una piedra. *La sombra del ciprés es alargada* se da por concluida con la cinematográfica descripción de la muerte de Jane, que pierde el control de su coche cuando estaba saludando a su marido.

Sin embargo, quizás las muertes más relevantes en este último sentido sean las que se incluyen en *Las ratas* y en *Los santos inocentes*, ambas protagonizadas por dos personajes principales que asesinan a sus superiores. En ambos casos las obras terminan con dichos crímenes, e incluso se podría asegurar que sin dichos asesinatos la trama quedaría coja por carecer de sentido pleno. Si "*Los santos inocentes* debe leerse

como una crónica de estos malos usos, como un documento sobre la España feudal que todavía existía en pleno siglo XX" (Buckley, 2012, p. 238), *Las ratas* debe hacerse como una denuncia al abandono del campo (Alonso de los Ríos, 2010).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este artículo es demostrar que Delibes se sirve de dos personajes marginados y con cierto retraso mental (Salinas Moraga, 2016) para restablecer la justicia social perdida tras un acto despótico previo. Para ello, se analizan todos los pormenores previos al crimen así como el acto delictivo y las consecuencias directas que este trae consigo.

El posicionamiento claro de Delibes con el lado débil de la sociedad es el punto de partida de una suposición que se trata de corroborar en este artículo: Que Delibes se posiciona de manera unívoca junto a los perdedores y que les da la oportunidad literaria de salir adelante, sobreponerse a los golpes de la vida e, incluso, ganar la batalla sobre aquellos que les hacen la vida todavía más complicada de como ya era al nacer.

3. METODOLOGÍA

Para lograr los objetivos propuestos en el apartado anterior, se lleva a cabo un análisis del discurso en las dos novelas objeto de estudio y, en concreto, en los dos personajes que terminan por cometer el asesinato: El Azarías y el Ratero.

> "El análisis de contenido, en su vertiente cualitativa, que es la que intentamos explicar aquí, parte de una serie de presupuestos, según los cuales, un texto cualquiera equivale un soporte en el que, y dentro del cual, existe una serie de datos (Ruiz Olabuenaga, 2003, p. 196)".

Estos datos se traducen en las amenazas previas, en la instigación continua para cometer el crimen (ya sea de palabra o de manera tácita), en el momento del asesinato y en las consecuencias que este trae consigo en el ámbito novelesco. Así, con el objetivo de extraer las primeras intuiciones (Bardin, 2002), se leyeron ambos textos y se anotaron todas

aquellas circunstancias que se antojaban relevantes para el estudio para corroborar, o no, los interrogantes vagamente formulados (Taylor y Bogdan, 2000). Después, y tras una segunda lectura de las dos novelas, se anotaron los datos que definitivamente se consideraban más relevantes para llevar a cabo un estudio pormenorizado de ambos crímenes y de cuantos hechos acaecen a su alrededor. De esta forma se consigue poner negro sobre blanco las razones que llevan a dos personajes marginados a cometer dos asesinatos que, lejos de poder calificarse como injustos, no son más que las acciones necesarias para recobrar una justicia perdida de manera injusta… No son más que dos actos de justicia retributiva (Buckley, 2012).

4. RESULTADOS

Aunque los asesinatos se presentan como una causa de muerte de relativa frecuencia sin más motivo que la miserable condición humana, en alguna ocasión, Delibes justifica el crimen como una consecuencia directa de una injusticia previa evidente. Así, el delito se presenta como un acto de Justicia social que salvaguarda un bien común a costa de una vida. Es exactamente esto lo que sucede en el asesinato de Luis, el de Torrecillórigo, a manos del Ratero (*Las ratas*) y en el del señorito Iván a manos del Azarías (*Los santos inocentes*). En ambos casos nuestro autor se sirve de dos varones con cierto retraso mental para poner énfasis en el carácter de justicia retributiva que los hombres primitivos usaban para defender a los suyos. Si los dos asesinos son hombres con la capacidad de raciocinio cuando menos mermada, los asesinados son dos jóvenes déspotas y superficiales que menosprecian la dignidad de las vidas ajenas.

4.1. CRÍMENES QUE HACEN JUSTICIA

En *Las ratas*, las alusiones previas a la muerte de Luis, habitante de Torrecillórigo, se enmarcan en una instigación continua de los vecinos del pueblo para que el Ratero acabe con él, hecho que finalmente sucede por la insistencia de aquel de cazar ratas en el cauce del río que el Ratero consideraba suyo:

> "A veces, mientras fumaban indolentemente en el establo o el poyo del taller del Antoliano, la conversación recaía en el ratero de Torrecillórigo y el Antoliano decía: Sacúdele, Ratero. ¿Para qué quieres las manos? Entonces el tío Ratero se estremecía levemente y farfullaba: Deja que le ponga la vista encima. Y decía el Rosalino: Al hijo de mi madre le podían venir con ésas. Y si la tertulia era en la taberna, el Malvino se llegaba al tío Ratero y le decía:
>
> –Ratero, si un pobre se mete en casa de un rico, ya se sabe, es un ladrón, ¿no? (Delibes, 2008, p. 736)".

Los vecinos, una tras otro, recuerdan al Ratero la injusticia que Luis está cometiendo con él y le animan a poner las cosas en su sitio; a restablecer el orden perdido; a recordar de quién son las ratas. Y todo ello a un personaje de pocas palabras y escaso intelecto. Pasar a los hechos es solo cuestión de tiempo, más aún cuando las conversaciones entorno a la caza de ratas son constantes en la taberna del pueblo:

> "–No hay ratas ya. Ése me las roba.
>
> El Malvino se adelantó hasta él y dijo encolerizado:
>
> –Y aún da gracias, porque a la vuelta de un año no te queda una para contarlo.
>
> Los antebrazos del tío ratero se erizaron en músculos cuando engarfió los dedos y dijo con una voz súbitamente enronquecida:
>
> –Si lo cojo, lo mato (Delibes, 2008, p. 737)".

Las instigaciones hacen mella en el Ratero, que pasa de permanecer en su silencio característico a amenazar, si quiera al aire. Una amenaza tan real que terminará por llevarse a cabo.

> "Y el Antoliano le decía: "Dos manos tienes Ratero, nadie necesita más". Y el Rosalino inclinaba la cabeza en dirección a Torrecillórigo y añadía: "Lo que es a mí me podía venir con ésas". El Malvino, en la taberna, le apremiaba: El río es tuyo, Ratero. Antes de que él echara los dientes ya andabas tú en el oficio (Delibes, 2008, p. 758)".

En varios pasajes previos al asesinato el desenlace se deja entrever aún más claro si cabe. Así, cuando las autoridades ofrecen al Ratero un cambio: él abandona la cueva en la que vive y ellos se encargan de que Luis, el de Torrecillórigo, deje de quitarle las ratas del río. Pero la reacción

no puede ser más contundente: "El rostro del Ratero se transformó en un instante. Las aletillas de la nariz se dilataron y sus labios se apretaron hasta quedar exangües: –Ya lo haré yo– dijo" (Delibes, 2008, p. 758). El desenlace inevitable acaece al final de la novela, cuando el tío Ratero sorprende al Nini hablando con Luis en el cauce del río:

> "De pronto, el muchacho levantó los ojos y su risa se fue contrayendo en la boca hasta convertirse una mueca de estupor. El Nini oyó los pasos apresurados y alzó los ojos y vio al tío Ratero, aplastando en largas zancadas las cañas desmayadas del trigal. Llevaba la pincha en alto y gritaba algo inarticulado que no llegaban a ser palabras (Delibes, 2008, p. 771)".

Tras la disputa verbal en la que el ratero solo acierta a decir "las ratas son mías, las ratas son mías" (Delibes, 2008, p. 771), ambos comienzan a golpearse hasta que el Ratero, "aprovechando el pasajero desmayo del otro, descargó un golpe contundente de abajo arriba y el hierro se hundió en el costado de su adversario hasta la empuñadura" (Delibes, 2008, p. 773). Una vez muerto, el Ratero mata al perro de Luis de tres puñaladas en el corazón para inmediatamente después lanzarlo sobre el cadáver del muchacho.

Si el Ratero acaba con la vida del vecino decidió digo es porque éste le quitaba lo que era suyo porque, y este punto relevante, no se puede olvidar que el protagonista de *Las ratas* sufre cierto retraso mental[88] que le lleva a pensar que tanto el cauce del río al que va a cazar las ratas con las que se alimenta como los propios animales que allí se encuentran eran de su propiedad. Este sentido tan arraigado de la propiedad afecta a todo cuanto rodea al Ratero. Así, a lo largo de la obra se repiten continuamente las expresiones "la cueva es mía" (Delibes, 2008, p. 696), "las ratas son mías" (Delibes, 2008, p. 739) e incluso "el Nini es mío" (Delibes, 2008, p. 739). De esta forma, el Ratero se cree el dueño legítimo de las ratas, del río y del Nini. Creyendo esto de manera inequívoca, ¿no se comprende desde el punto de vista humano que dé muerte

[88] Aunque en la novela no se diagnostique una enfermedad concreta o un retraso en las capacidades mentales del personaje protagonista, la deficiencia merodea la narración de principio a fin. Incluso los vecinos del pueblo llegan a proponer que hagan unas pruebas para saber si "está chaveta" o si es "un retrasado" (Delibes, 2008, p. 741).

a quien pretende quitarle su único sustento alimenticio? esta justificación del crimen por una causa previa injusta queda recalcada en las últimas líneas de la novela, después incluso de que el Ratero haya matado a Luis. Basta la transcripción del fragmento para comprender que el protagonista justifica su crimen por un bien previo que pretendían robarle:

> "Al regresar el tío ratero junto al Nini, media docena de buitres aparecieron de improviso volando muy alto sobre el Pezón de Torrecillórigo. El niño miró al ratero, que jadeaba aún, y el ratero dijo a modo de explicación:
>
> –Las ratas son mías (Delibes, 2008, p. 773)".

Esta profunda conciencia de la propiedad privada y la posibilidad de perderla excusa el asesinato. Inmediatamente después se deja una puerta abierta a futuros crímenes que se motivarían de la misma manera. Si el Ratero mata al vecino que pretende quitarle las ratas que habitan en su cauce del río, ¿qué impide pensar que no va a matar a aquellas personas que pretenden quitarle la cueva en la que vive?:

> "El niño señaló con el dedo al muchacho de Torrecillórigo y dijo:
>
> –Está muerto. Habrá que dejar la cueva. El Ratero sonrió socarronamente:
>
> –La cueva es mía– dijo.
>
> El niño se levantó y se sacudió las posaderas. Los perros caminaban cansinamente tras él y al doblar la esquina del majuelo volaron ruidosamente dos codornices. El Nini se detuvo:
>
> –No lo entenderán– dijo.
>
> –¿Quién?– dijo el ratero.
>
> –Ellos– murmuró el niño (Delibes, 2008, pp. 773-774)".

Algo muy similar suceden *Los santos inocentes*. En este caso, el Azarías mata a Iván, un señorito déspota que le menosprecia a él, pero sobre todo a su familia. Así, el asesinato del señorito Iván de manos del Azarías, un hombre con retraso mental, dota a la historia de cierta justicia social. Se trata, en definitiva, de "un asesinato que no puede entenderse

como acto de justicia revolucionaria, sino más bien de justicia retributiva -'el ojo por ojo, diente por diente'- que el primitivo Azarías utiliza para defender a los suyos, es decir, a los animales que constituyen su verdadera familia" (Buckley, 2012, p. 252).

Al igual que sucede en *Las ratas*, al final de la novela se justifica el crimen y los motivos que han llevado a su autor a cometerlo[89]:

> […] y su cuerpo péndulo un rato en el vacío hasta que, al cabo, quedó inmóvil, la barbilla en lo alto del pecho, los ojos desorbitados, los brazos desmayados a lo largo del cuerpo, mientras el Azarías, arriba, mascaba salivilla y reía bobamente al cielo, a la nada, milana bonita, milana bonita, repetía mecánicamente, y, en ese instante, un apretado bando de zuritas batió el aire rasando la copa de la encina en que se ocultaba (Delibes, 2009, pp. 92-93).

Si en *Las ratas* se disculpa el asesinato por las advertencias que le Ratero repite una y otra vez (la cueva es mía, las ratas son mías), en Los santos inocentes se excusa por las continuas muestras de cariño que el Azarías muestra hacia el pájaro que ha criado y al que tanto quiere (milana bonita, milana bonita). Al final, como no podía ser de otra manera, quien osa cruzar la frontera para entrar en terreno prohibido termina asesinado. Y no será por falta de advertencias. Precisamente es esa reiteración, en ambas novelas, lo que justifica el asesinato… la amenaza para todo aquel que se atreve a tocar lo que es de otro sin su consentimiento se materializa en un crimen que hace justicia, al menos justicia retributiva.

Aunque quedan al margen de este estudio, no se puede omitir la referencia a *Las guerras de nuestros antepasados* y a *Mi idolatrado hijo Sisí*. En el primer caso hay dos personajes que terminan muertos a balazos después de haber cometido varios delitos de sangre. En concreto, el Buque mata a su mujer embarazada y después hace lo propio con el Vegas y con un centinela para poder escapar del hospital. Por su parte,

[89] Conviene recordar que el señorito Iván, poco antes, había matado de un disparo y de manera absolutamente deliberada y gratuita a la milana que tanto quería el Azarías (Delibes, 2009, p. 89).

el Capullo mata a Miguel, el Caminero. Posteriormente, asesinan a los dos juntos.

Distinto es el caso de la muerte de Cecilio Rubes, típico burgués urbanita petulante de vida farisaica y nada más que una apariencia sin fondo cuyo único objetivo es la búsqueda constante de placer. Tal es su egoísmo que el motivo que justifica no tener más que un hijo no es más que salvaguardar su comodidad (Alonso de los Ríos, 2010). Una vida tan miserable merece el mismo desenlace que el de Luis, el de Torrecillórigo, o el del señorito Iván… o peor aún. Y peor porque Delibes omite el asesinato y le lleva a tirarse por la ventana de su casa. Y es que, tal y como afirmó el autor:

> "Cecilio Rubes había de quedar física y moralmente aniquilado por su propio egoísmo. Al concluir la novela, me sentí satisfecho. Y no hablo ahora de literatura. Se me hacía que el problema quedaba resuelto de acuerdo a las estrictas normas de la moral católica (García Domínguez, 2010, p. 298)".

Porque que el ratero mate al vecino del pueblo, que el Azarías ahorque al señorito Iván, que dos criminales terminen su vida a balazos o que un ser tan egoísta como Cecilio decida precipitarse desde la balaustrada no es más que finales de vidas miserables que se acercan más a la justicia social que a la tragedia.

4.2. Paralelismos

Son sorprendentes los paralelismos que se dan en los crímenes que se describen en *Las ratas* y en *Los santos inocentes* y que ponen el punto final a cada una de las novelas. En concreto, si en *Las ratas* Luis es un joven cazador ocioso, en *Los santos inocentes* el señorito Iván es un cazador déspota y un tanto pueril. Si en el primer caso la caza de ratas se debe a un divertimento para matar el tiempo libre, en el segundo la muerte de la milana viene provocada por un enfado propio de un adolescente que no ha conseguido lo que quería. Las ratas, por su parte, son algo más que unos roedores que se pueden comer con vinagre; son el sustento alimenticio tanto del Ratero como del pequeño Nini. La grajilla, por su parte, no es solo un pájaro que sirve de animal de compañía a un hombre, sino el asidero al que se agarra una persona solitaria y que

ha hecho del ave un miembro más de una familia desdichada y explotada por el señor, que no es otro que Iván. Por último, hay un mantra que se repite en ambos casos: Si en *Las ratas* el Ratero reitera una y otra que las ratas son suyas, en el caso de *Los santos inocentes* lo que se repite hasta la extenuación es que la milana es del Ratero.

5. CONCLUSIONES

Si una de las constantes literarias en la obra novelística de Miguel Delibes es la muerte, otra es el prójimo, entendido este como el eslabón más débil de la sociedad. Cuando la vida no permite a los olvidados salir a delante y la justicia les arrincona, Delibes se vale de los crímenes para echarles una mano, siquiera en la ficción literaria. Así sucede con aquellos asesinatos en los que los protagonistas de sus novelas quitan la vida de aquellos seres indeseables y egoístas que miran con desdén desde lo alto del escalafón.

Así, cuando el prójimo más débil y la muerte se cruzan en el texto delibesiano sale a la luz una justicia natural de la que Delibes se sirve para dar un espaldarazo a la cruel realidad de sus personajes. En concreto, los excluidos se personifican en la figura del Ratero y del Azarías, y la muerte no es más que el final más justo para dos hombres déspotas: el Señorito Iván y Luis, el de Torrecillórigo. El primero termina ahorcado de una encina después de matar de un disparo a la milana del Azarías. El segundo, por su parte, acaba sus días muerto a orillas del mismo río en el que cogía ratas por mero divertimento. El fatal destino de los dos, de Luis y de Iván, no es más que la consecuencia lógica de dos actos previos injustos evidentes. Si la ley castiga dichos crímenes, no lo hay la justicia social, más dada a posicionarse del lado de la razón que del Derecho. Porque, si bien es cierto que los asesinatos del señorito Iván o de Luis son crímenes, no lo es menos que son crímenes necesarios, pues su desaparición benéfica al conjunto de la sociedad.

6. REFERENCIAS

Alonso de los Ríos, C. (2010). Soy un hombre de fidelidades. Conversaciones con Miguel Delibes. La esfera de los libros.

Bardin, L. (2002). Análisis de contenido. Akal universitaria.

Buckley, R. (2012). Miguel Delibes, una conciencia para el nuevo siglo. Imago Mundi.

Delibes, M. (2008). Obras completas II. El novelista II. Destino.

Delibes, M. (2009). Obras completas IV. El novelista IV. Destino.

Delibes, M. (2010). Obras completas VI. El periodista. El ensayista. Destino.

García Domínguez, R. (2010). Miguel Delibes de cerca. Imago Mundi.

Ruiz Olabuenaga, J. I. (2003). Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto.

Salinas Moraga, I. (2016). La presencia de la muerte y sus tipologías en la novela de Miguel Delibes [Tesis doctoral, Universidad CEU-Cardenal Herrera].

Sobejano, G. (2003). El lugar de Miguel Delibes en la narrativa de su tiempo. Revista Siglo XXI. Literatura y cultura españolas, 1, 174-187. Universidad de Valladolid.

Soler Serrano, J. (1981). A fondo de la A a la Z. Plaza y Janés.

Taylor S. J. y Bogdan R. (2000). Introducción a lo métodos cualitativos de investigación. Paidós.

AULAS VACÍAS DE VOCES FEMENINAS: PROPUESTAS PARA LA RECUPERACIÓN DE LAS AUTORAS EXCLUIDAS DEL CANON ESCOLAR[90]

TATIANA JORDÁ FABRA
Universidad Internacional de Valencia (VIU)

ANA ISABEL AGUSTÍ LÓPEZ
Universidad Internacional de Valencia (VIU)

VERÓNICA MÁS GARCÍA
Universidad Internacional de Valencia (VIU)

ANA RODRÍGUEZ MARTÍN
Universidad Internacional de Valencia (VIU)

1. INTRODUCCIÓN

Desigualdad, violencia y educación son tres sustantivos poderosos de cuya relación depende, como veremos, el desarrollo de una sociedad justa y equitativa. Creemos que merece la pena ahondar en algunas de sus claves para fomentar una docencia de calidad capaz de formar ciudadanas y ciudadanos libres.

Según la OMS (Organización Mundial de la Salud, 2002), la violencia es el uso deliberado de fuerza o poder, ya sea una amenaza o efectivo, contra personas o grupos que causa lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. Existen muchos tipos de violencia como lo son: la violencia escolar o Bullying, la violencia intrafamiliar, filio-parental, la violencia sistémica, la violencia social y la de género.

[90] Este trabajo se ha realizado al amparo del Proyecto de investigación "Laboratorio de Innovación eDocente de Artes y Humanidades" (LIDAH) (PII2020_18), subvencionado por la Universidad Internacional de Valencia (VIU).

Además, la violencia puede ser de distintos tipos, por ejemplo (Tabla 1):

TABLA 1. *Tipos de violencia según el tipo de daño.*

Tipo de violencia	Características
Pasiva	En estos casos la agresión no se puede ver a nivel físico, es una violencia más psicológica y emocional. En ocasiones resulta complicado identificar, evaluar y sobre todo controlar, este tipo de violencia.
Activa	Llamamos violencia activa a aquella que deja marcas de violencia física observables y medibles.

Fuente**.** Extraído de Ruiz-Ramírez y del Rosario (2016).

Centrándonos específicamente en la violencia de género, encontramos que el concepto de *género* no se utiliza para diferenciar a los hombres de las mujeres ni para describir sus diferencias, sino que va más allá, concretamente ha sido una categoría nacida del pensamiento feminista para explicar y argumentar de forma objetiva y crítica la desigualdad establecida en los sistemas sociales, sobre la dominación de los varones y lo masculino sobre las mujeres y lo femenino (Castro, 2016). Por lo tanto, la violencia de género es aquella que se lleva a cabo sobre la mujer por el simple hecho de serlo. Además, este tipo de violencia es una creación social que nada tiene que ver con la genética, sino que se basa en un sistema social centrado en el patriarcado, en el que las mujeres sufren la mayor parte de la violencia de este tipo. Esto no significa que los hombres no sufran violencia, sino que esta no es ejercida dentro de un sistema que se base en una desigualdad de derechos y oportunidades, en la que los hombres sean los más perjudicados (Ruiz-Ramírez & Ayala-Carillo, 2016).

Un término enlazado con la violencia de género -y que es parte del problema- es el de *desigualdad de género*, que es todavía una barrera para el correcto desarrollo social y humano. Aunque se ha avanzado mucho desde 1990 todavía no se ha llegado a la equidad entre géneros. De forma más frecuente de lo que debería, las mujeres y niñas de todo el

mundo siguen sufriendo discriminación en ámbitos como la salud, la educación, el trabajo y también en el político, cosa que hace que se retraigan su desarrollo y libertad de elección. Tal y como mide el Índice de Desigualdad de Género (que mide el costo que supone la desigualdad para el desarrollo humano) cuanto mayor sea el índice más pérdidas para el desarrollo humano en general (HDR, 2020), estamos perdiendo oportunidades todos, por no dejar desarrollar el potencial de muchas mujeres y niñas.

Los centros educativos son la base para el conocimiento cultural y es evidente que el modelo social dominante es primordial y se transmite en las aulas, por ello se considera que el orden simbólico de género es difundido en gran medida desde la escuela (Andrés, 2020). ¿Cómo se consigue llegar a este punto? A través de la transmisión de valores y pautas de comportamiento que ayudan a que se interioricen estos patrones sexistas y machistas que existen en la sociedad (Bonal & Tomé, 2002).

En España, desde el gobierno hay cada vez más movimiento y promoción de campañas contra la violencia de género, sobre todo para sensibilizar en el área educativa. Poco a poco se van instaurando leyes para conseguir una sociedad más igualitaria. Sin embargo, los casos de violencia de género con resultados mortales siguen en aumento, algunos autores consideran la necesidad de que la igualdad de género se trabaje directamente en las aulas dentro de las materias y no como algo externo o extra a la educación regulada (López, 2017).

Es imprescindible que revisemos los patrones culturales para entender por qué sigue habiendo violencia de género y por qué siguen en aumento las muertes que nacen de la violencia machista. Estos patrones culturales son todos aquellos elementos disponibles no solo para los adultos sino también para los menores, como la música, la literatura, la televisión, etc. Como ejemplo, Del Río (2019) analiza algunas canciones de *reggaeton*, un género muy escuchado por los adolescentes españoles hoy en día, y como conclusiones nos expone que lo habitual no se cuestiona y es preocupante que no se cuestione este tipo de lenguaje y de visión del mundo, machista en todos los sentidos.

Y es mucho más importante aquello que estamos enseñando a los alumnos en las aulas, no sólo de modo transversal, sino también a través de la información y documentación que presentamos como coherente, buena, verdadera y fiable. Desde una perspectiva de género, los planes de estudios deberían contemplar contenidos contra la desigualdad y la violencia de género, pero las aulas de Educación Secundaria y Bachillerato no solo escasean las referencias a estos temas sino que también se encuentran casi vacías de autoras y de sus obras más relevantes. ¿Acaso la mujer no se ha dedicado a la escritura? ¿No hay referentes femeninos en este ámbito en ningún género hasta el s. XX? Es de gran importancia, ya que entendemos a las siguientes consideraciones sobre el canon:

> "El concepto descriptivo del canon prescinde de su carga axiológica, y toma como fundamento incuestionable la adquisición, la conservación y la transmisión de los textos canónicos, con el fin de simular un proceso de objetivación allí donde sólo hay elecciones más o menos subjetivas. Sin embargo, el canon es una institución socio-semiótica, es decir, un sistema de circulación de textos que regula valores esenciales para una sociedad. (Jurisich, 2008)".

Un grupo cada vez más nutrido de la crítica y del tejido cultural está reclamando la revalorización de una nómina de mujeres escritoras de todos los tiempos, que sí participaron y contribuyeron a las letras y a la cultura. Es de suma importancia recuperar sus figuras y sus discursos porque lo que no se ve no existe y si el alumnado solo tiene referentes masculinos de calidad, podría concluir que el discurso femenino es inútil. La importancia de conocer y reconocer es fundamental porque "el canon literario, por su extendida influencia social, convierte los referentes que propone en elementos constituyentes del código con el que desciframos la realidad" (López-Navajas & López, 2012, p. 29).

De hecho, Jurisich (2008) afirma que "Escuela y canon han estado desde un comienzo estrechamente vinculados entre sí. La escuela es un lugar institucional de reproducción sin cuestionamientos del canon, y, por tanto, de transmisión indiscutida de los valores culturales".

Por otra parte, el silencio de las voces femeninas, además, invisibiliza también su relevancia social, política o cultural, que en muchos casos

constituyen un modelo a seguir en la lucha por las libertades. Finalmente, silenciar autoras supone enmudecer también a sus personajes y hacer desaparecer sus problemas, angustias y capacidades. En palabras de Teresa Alario (2002): "Este proceso de ocultación, nada casual, ha borrado de la conciencia de la mayoría incluso la posibilidad de imaginar a la mujer como agente creador, apoyándose en una tradición académica que ha negado a las mujeres como artistas". Es más, esta ocultación va más allá y se relaciona con la ostentación del poder en general tal y como señalan López-Navajas & López García-Molins (2012):

> "La autoridad social –la auctoritas latina–, lo que entendemos como el saber socialmente reconocido, está unida al ejercicio del poder, la potestas. Potestas que, por lo pronto, no ostentan las mujeres. Esta falta de autoridad social está asentada en el desconocimiento que existe de las contribuciones que a lo largo de la historia han hecho las mujeres a la cultura y al desarrollo humano. Y el desconocimiento de esta tradición de saber femenino es la consecuencia de la práctica exclusión de las mujeres de los referentes sociales que conforman nuestra visión de mundo y nuestra cultura".

El camino hacia la restauración de esta memoria y la inclusión de las escrituras femeninas en las aulas (y en la cultura en general) pasa, así pues, por multitud de estamentos y requiere del compromiso de todos para legislar, movilizar a los agentes sociales y políticos, formar y concienciar al profesorado, revisar la historiografía literaria, reformular los materiales docentes en materia de inclusión y promover el compromiso editorial.

2. Objetivos

Desde la pequeña parcela que ocupa este trabajo, nos hemos propuesto los siguientes objetivos para contribuir a las tareas de revisión de la didáctica de la literatura en las aulas:

- Analizar el canon literario actual de los estudios intermedios establecido desde la legislación y secundado por las propuestas editoriales.
- Mejorar la praxis docente mediante la renovación metodológica y la construcción de un canon de aula inclusivo.

3. METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta nuestros objetivos, comenzaremos con el análisis del canon literario actual a partir de la legislación estatal y del currículum de Educación Secundaria Obligatoria.

Intentaremos conocer las claves del canon trazado para esas etapas y nos centraremos después en el currículum de la Comunitat Valenciana. Lo someteremos a las siguientes cuestiones fundamentales:

- Referencias al estudio igualitario de textos de hombres y mujeres.
- Referencias a la importancia de la literatura de escritoras en la literatura.
- Referencias a autoras y obras concretas de escritoras.
- Lenguaje inclusivo del texto legal.

En segundo lugar, procederemos al análisis de las propuestas de lectura de cinco grandes editoriales suministradoras de libros de lectura de clásicos de la literatura para jóvenes lectores en edad escolar: Anaya, Santillana, Edelvives, Bruño y SM. Todas ellas tienen colecciones de literatura clásica, que analizaremos para comparar el número de obras escritas por mujeres y por hombres recomendadas para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

También revisaremos el estado de la cuestión en cuanto a los libros educativos de la asignatura de Lengua y Literatura. Una parte de la crítica ya se ha dedicado al estudio de estos materiales desde una perspectiva de género y es interesante obtener una panorámica de la situación también de estos recursos de enseñanza todavía muy importantes pese a la irrupción de los contenidos digitales educativos. No se ha realizado una investigación propia al respecto para este simposio, ya que nuestros objetos principales de estudio son la legislación y las publicaciones literarias como material básico para la lectura y estudio de la literatura.

En un segundo tiempo, tras los análisis realizados, procederemos a realizar propuestas para mejorar la praxis docente mediante la realización de dos acciones:

- Configuración de directrices metodológicas de trabajo dentro del aula de literatura para luchar contra la desigualdad de género.
- Elaboración y justificación metodológica de un listado de escritoras para su inclusión en el canon de aula.

Ambas acciones surgen de las necesidades de la didáctica de la literatura española, aunque añadiendo la perspectiva de género al enfoque didáctico, tan necesario para combatir la desigualdad y, por ende, la violencia desde las aulas. La idea es acercar la literatura de hombres y mujeres al alumnado, cuya conciencia debe despertar y aprender a leer de forma crítica también desde los conflictos de género.

4. RESULTADOS

4.1. ANÁLISIS DEL CANON A PARTIR DE LA LEGISLACIÓN Y EL CURRÍCULUM

4.1.1. Las leyes educativas estatales

En este este punto, es necesario preguntarse por la normativa estatal sobre aspectos o contenidos a trabajar en relación a la lucha contra la violencia de género y cómo esto posteriormente se concreta en introducir o no voces femeninas en el canon escolar.

Para ello, en primera instancia, haremos una revisión de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) y ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

Por lo que respecta a la LOMCE (2013), si se realiza una búsqueda concreta de términos como *desigualdad*, *violencia* o *igualdad entre hombre y mujeres*, observamos que todos ellos hacen referencia a

cuestiones muy generales. Por ejemplo, el Gobierno de España (2014) difundió un documento en el que se resume el tratamiento de la violencia de género en el sistema educativo de acuerdo con la Ley Orgánica 8/2013, en el que se especifica que uno de los principios básicos es: "El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género" (p.2).

Para desarrollar este principio, se hace referencia a abordar los contenidos de prevención de violencia de género o de la igualdad de oportunidades de *manera transversal,* como se indica en el propio título preliminar de la LOMCE (2013), lo que supone promover la inclusión de estas temáticas en los procesos de enseñanza aprendizaje con independencia de asignaturas o materias. La transversalidad implica en este caso la exclusión de contenidos específicos dentro de las asignaturas, hecho que deja un peligroso vacío que puede reducir el trabajo de estos conflictos a menciones anecdóticas dentro de las programaciones.

Ahora bien, parece que la ley tiende a un mayor compromiso en un futuro bastante cercano, ya que en la LOMLOE (2020), normativa de reciente publicación y que según el calendario de aplicación se llevará a cabo de manera progresiva hasta 2024, se observa una tendencia que esperamos que no sea únicamente teórica.

Como se indica en la web del propio Ministerio de Educación y Formación Profesional, así como diversos autores y sindicatos del profesorado, algunos avances serían:

- Refuerzo del enfoque a través de la coeducación (en todas las etapas educativas).
- Aparición de una nueva materia sobre valores cívicos y éticos que contemplará la coeducación y la perspectiva de género entre otras cuestiones.
- Promoción y aumento de la presencia de alumnas en el ámbito STEM.

- Revisión de los materiales para que no contengan elementos que fomenten la desigualdad (currículum, libre de textos, materiales educativos…)
- Los Centros Educativos incluirán y justificarán en sus Proyectos Educativos de Centro medidas para eliminar la violencia de género y garantizar la igualdad.

A grandes rasgos se observa que, en el desarrollo de ambos procedimientos, se recogen todos los principios internacionales y nacionales referidos a igualdad e inclusión, como los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) o Agenda 2030, concretamente el objetivo nº4 (Educación inclusiva, equitativa y de calidad) y, a nivel nacional, el documento trazado por el Gobierno Español en 2019: "Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible", en el que se establecen una serie de ejes de actuación que están encaminados hacia el mismo objetivo.

No obstante, queremos recalcar que, aunque se establezcan estos principios de manera muy general y los principios de igualdad, diversidad e inclusión sean de obligado cumplimiento, esto no se concreta en su totalidad al 100% en todos los ámbitos de la sociedad ni en el área en la que estamos investigando. Por los supuestos teóricos y el planteamiento que se observan de la LOMLOE (2020), parece que puede suponer un gran avance. Sin embargo, entendemos que en este contexto los planes de estudios deberían concretar más e incluir contenidos específicos referidos a mujeres hasta ahora excluidas en las distintas áreas.

4.1.2. Normativa del currículum. El caso de la Comunidad Valenciana

Revisamos a continuación la normativa del currículum que regula la enseñanza a nivel estatal y los Decretos propios de la Comunidad Valencia en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. La selección de esta Comunidad Autónoma se debe a la cercanía de las autoras con dicho contexto, pero sería interesante replicar este tipo de investigaciones en todo el territorio español.

En el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato hay indicaciones muy generales en relación a la prevención de la violencia de género tal y como se ha observado en la normativa estatal actual existente.

Llama la atención, por ejemplo, que en el caso de realizar una búsqueda por palabras de *violencia de género*, tan solo se obtienen tres resultados, pese a la importancia de la inclusión como parámetro educativo básico. Ocurre de la misma manera y aún de forma más alarmante si la búsqueda se realiza por la palabra *mujer*, ya que solo se obtienen seis resultados cuando el principio de inclusión debe comenzar por nombrar a la mujer como agente social y cultural. Todas las aportaciones y referencias a la igualdad son utilizadas para indicar principios generales y en la misma línea, sin concreción ninguna.

Por otra parte, el lenguaje que se utiliza no es inclusivo, hecho de especial relevancia en un texto legal, en el que debería mostrarse una especial sensibilidad amén del ya nombrado espíritu inclusivo acompañado de la concreción que solo aporta la representación lingüística.

En relación a los referentes femeninos tan necesarios y buscados en los materiales educativos que deberían formar parte del contenido de currículum, se observa la ausencia de autoras españolas y sus principales obras. En los distintos cursos que analizaremos a continuación veremos cómo se hace siempre referencia a obras de clásicos masculinos y a algunas de sus obras y personajes.

Pasemos ahora al análisis del Decreto 51/2018, de 27 de abril, del Consell, por el que se modifica el Decreto 87/2015, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunitat Valenciana.

Se sigue en la misma línea que la normativa Estatal y el Real Decreto comentado anteriormente. En el caso de Lengua Castellana y Literatura, destacamos que en los contenidos de Lengua Castellana y literatura en el Bloque 4: Educación literaria, se indica lo siguiente para la literatura de la Edad Media al Siglo de Oro ya en 3º de ESO: “Introducción a la literatura a partir de los textos de autoría masculina y femenina”. (p.14).

Sin embargo, llama poderosamente la atención que cuando realizamos la revisión de dicho material, no hay referencias a obras o escritoras femeninas. Solo se explicitan las lecturas *El poema del mío Cid*, *La Celestina*, *El Lazarillo de Tormes y Don Quijote de la Mancha*. Aunque las tres primeras presentan problemas de autoría, la crítica siempre las ha atribuido a hombres.

El siguiente bloque literario para 4º de la ESO vuelve a repetir fórmula e indica "Literatura desde el siglo XVIII hasta la actualidad a partir de los textos de autoría masculina y femenina" (p.47) y, sin embargo, no incluye obras ni de autoría masculina ni femenina, aunque sí emplea términos concretos para el estudio de los temas referentes a "el hombre en sociedad" y a "los estereotipos femeninos" (p.47). Si bien es cierto que este último ofrece la oportunidad de introducir el sexismo en la clase de lengua y literatura, también lo es que el uso del sustantivo *hombre* como género neutro no resulta afortunado, sobre todo, por las grandes diferencias entre hombres y mujeres en épocas de desigualdades tan pronunciadas. Aunque sin duda es correcto a nivel lingüístico, nos parece una oportunidad perdida para concretar también en ese apartado la importancia de estudiar esa relación de desnivel que perdura en nuestra sociedad. De hecho, al carácter no inclusivo del lenguaje se encuentra unas líneas más abajo cuando se indica el estudio de "movimientos literarios, obras y *autores*" (p.47).

Por otra parte, el bloque dedicado al siglo XIX sí especifica el estudio de las obras de *Don Juan Tenorio* y, ya en 1º de Bachillerato, *La regenta*, destacando las figuras por tanto de José Zorrilla y Leopoldo Alas "Clarín" respectivamente. Sin dudar de la trascendencia de dichos autores, volvemos a encontrar un vacío en el espacio que podrían ocupar las escritoras de la época. Esa "visión literaria" que indica como contenido el currículum se encontrará sesgada ya que solo conoceremos el punto de vista masculino.

Finalmente, tampoco en el último bloque cronológico, dedicado a los SS. XX-XXI, encontraremos referencias concretas a obras o autoras españolas, ignorando así el fenómeno de *Las Sinsombrero*, como grupo generacional con entidad propia.

Por otra parte, un análisis más exhaustivo del currículum descubre que la exclusión de la mujer en los contenidos no solo tiene lugar en el área de Lengua Castellana y Literatura, sino que también sucede en materias como Filosofía, Historia de la Música y Danza… entre otras. No nos ocuparemos de desgranarlo en este trabajo, aunque merece la pena apuntar a una un vacío generalizado de las aportaciones de la mujer en los distintos ámbitos de la vida.

Resulta, cuando menos, digna de subrayar la disensión entre la ley que indica que deben trabajarse (aunque desde la transversalidad) la igualdad y la inclusión, y los contenidos curriculares, que no recogen la presencia de la mujer al mismo nivel que la del hombre. Los documentos educativos legales no cumplen, así pues, con la perspectiva de género y tampoco coeducativa.

Durante los últimos años esta es una reivindicación que se está llevando a cabo desde diversos organismos de iniciativa privada sin apenas resultados y existen múltiples proyectos por parte del profesorado para salvar las *lagunas* legislativas.

4.2. La mujer en los libros de texto

Diferentes autoras han investigado durante los últimos años, la presencia de las mujeres (y otros invisibles) en los libros escolares, destacando que los libros se apoyan fundamentalmente en el protagonismo de los hombres (García Luque, 2015; García Luque y Peinado Rodríguez, 2012 y 2015; Pagès y Sant, 2012).

Otros autores se centran en la enseñanza en las Ciencias Sociales y confirman la invisibilidad de la experiencia femenina y la ausencia de las relaciones de género (Marolla, 2016; Ortega y Pérez, 2015; Pagès y Sant, 2012; Sant y Pagès, 2011) y también en la formación del profesorado (Blanco, 2004).

En un análisis de libros de texto de lengua castellana y literatura de ESO y Bachillerato de la editorial Santillana, realizado por Herrero (2021) se observa cómo de forma muy notable los autores hombres tienen un protagonismo superior al de las autoras, por ejemplo, los autores mencionados en estos libros son un 92,26 % hombres frente a un 7, 74 de

mujeres, aparecen imágenes de autores en un 88,67 % frente a un 13,33 de imágenes de autoras. En cuanto a los comentarios de texto, estos son en un 91,43 % escritos por autores y solo un 9,05 % por autoras, los datos de fragmentos de texto y guías de lectura son similares a los anteriores.

Finalmente, López-Navajas (2014) ha examinado la presencia de las mujeres en libros de texto pertenecientes a todas las materias que se imparten en la ESO editados por tres editoriales diferentes (SM, Santillana y Oxford) y de todos los cursos. La investigación, de carácter cuantitativo y cualitativo, muestra que la exclusión de las aportaciones de autoría femenina es de carácter sistemático y solo aparecen de forma aislada, excepcional. Por otra parte, la presencia de las mujeres es irrelevante y no es partícipe del relato histórico implícito y explícito. En concreto, los libros estudiados de la materia de Lengua y Literatura castellana ofrecen unos resultados muy pobres con la mención de 164 mujeres frente a la aparición de 1.212 figuras masculinas. Paradójicamente, además, la autora identifica una tendencia a la disminución de la presencia femenina conforme avanzan los cursos de la ESO y la profundidad de sus contenidos.

4.3. Análisis del canon desde el sector editorial

Se ha procedido al análisis de las colecciones de clásicos destinadas fundamentalmente al sector de la enseñanza media de 5 importantes editoriales españolas. Se han dejado al margen las antologías poéticas, cuya autoría es mixta en algunos casos, aunque la presencia masculina sea siempre superior.

TABLA 2. *Análisis de catálogos de clásicos para Educación Secundaria.*

Editorial	Colección	Número de autores	Número de autoras
Anaya	Clásicos hispánicos	19	0
Anaya	Clásicos a medida	42	2
Santillana	Clásicos (12-14 años)	8	1
Edelvives	Clásicos hispánicos	20	1
Bruño	Biblioteca Clásica Bruño	14	1
SM	Clásicos	16	1

Nota. Elaboración propia

En definitiva, en términos de porcentajes de escritores publicados por sexo, los hombres ocupan el 96,8% de los clásicos de las dos colecciones de Anaya, el 88,8% en el caso de Santillana, el 95,2% en Edelvives, el 93,3% en la editorial Bruño y, finalmente, el 94,1% en SM. Por consiguiente, la variedad de autoras y sus obras es muy inferior a la masculina.

Además, merece la pena mencionar que el sector editorial también muestra un reconocimiento menor hacia las mujeres que hacia los hombres en la actualidad, ya que galardona mucho más a estos últimos. Por ejemplo, en la editorial *Anagrama,* los autores premiados han sido 36 hombres frente a 6 mujeres. Estos datos también se reflejarán en las aulas, al nombrar en numerosas ocasiones a estos autores o elegirlos por haber sido premiados por su buen trabajo. Estos escritores serán los que aparecerán en los libros de textos, serán publicados por las editoriales que los premian y, por lo tanto, se prestará mayor atención por parte de la crítica. Algunos de ellos son los futuros clásicos.

4.4. Propuestas para la mejora de la praxis docente inclusiva

4.4.1. Metodología docente de la Literatura desde la perspectiva de género

Tras el análisis del currículum y la evaluación de la edición de materiales escolares y de lectura desde la perspectiva de género, nos parece importante pensar en ofrecer al profesorado unas directrices para planificar la asignatura atendiendo a la necesidad de conducir el estudio literario desde la inclusión y desde la necesidad de despertar la conciencia del alumnado. Es evidente que se necesitan herramientas y recursos para que el profesorado trabaje de forma proactiva la igualdad, incluyendo la perspectiva de género en su actividad docente del día a día. Así mismo, es fundamental que los docentes sean capaces de reconocer y detectar mecanismos que favorecen un clima de desigualdad. La obligatoriedad de trabajar de manera transversal el principio de igualdad de mujeres y hombres se encuentra recogida en distintas normativas tanto del ámbito educativo como del ámbito de las políticas de igualdad, aunque creemos que se puede ir más allá e incluirlos como contenidos.

Según un trabajo realizado por Arraiz (2015), incorporar la perspectiva de género en la actividad docente conlleva una serie de pautas generales que debemos aplicar en todas las áreas de desempeño profesional. Tomando como referencia el "Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo" podemos señalar las siguientes:

- Revisar el currículum.
- Realizar un uso inclusivo de las imágenes y el lenguaje.
- Potenciar la elección de materiales y libros de texto inclusivos y coeducativos.
- Integrar el saber de las mujeres y su contribución social e histórica (visibilización de las mujeres).
- Realizar una orientación académico profesional no sexista.
- Promover un uso equitativo de los recursos y los espacios.

– Prevenir y detectar la violencia de género.

En nuestro caso, nos centraremos en ofrecer una propuesta de nómina de autoras teniendo como referencia el análisis presentado anteriormente y atendiendo a la perspectiva de género, que trabajaremos siguiendo unas líneas metodológicas para enfocar el aula de literatura como lugar para la visibilización de la contribución de las mujeres a la escritura así como de los conflictos de género o sexo.

Se trata de reestructurar la relación entre los individuos que no son especialistas y las lecturas acorde a nuestro contexto socio-cultural y esto implica convertir a la mujer en sujeto activo de la literatura y no incluirla como un objeto reflejado en la misma (Servén, 2008, p.10). Eso no significa, sin embargo, que debamos dejar de preguntarnos por los estereotipos e imágenes de la mujer en los textos, sino que se parte de la mujer como agente creativo. De hecho, mostrar el sexismo y la desigualdad constituye, junto al ajuste del canon de lectura, la base de la metodología. Menéndez (2013) realiza un enfoque similar para el estudio de la Comunicación Audiovisual.

La lectura de los textos en el aula debe partir de un análisis textual que los analice desde todos los ángulos, incluyendo en sus diferentes ítems la perspectiva de género. En este sentido, el estudio de Vivero (2017) nos parece muy interesante y se acerca al nuestro.

El primero de los ítems de análisis hace referencia a valorar las claves del lenguaje femenino/masculino (sus diferencias y similitudes) y ya a nivel lingüístico, el lenguaje inclusivo.

Por otra parte, debe analizarse el discurso o voz del autor o autora para buscarlo en el margen o integrado en el sistema, y buscar feminismos y machismos en el mismo.

Así mismo, es de suma importancia analizar bien los personajes, los estereotipos, y valorar su papel dentro de cada historia. Es decir, valorar la visibilización de la mujer como protagonista o su exclusión y relegación a un segundo plano dentro de cada texto.

En otro orden de cosas, también es relevante analizar el tratamiento de los temas y mitos: los tabúes femeninos, sus angustias o problemas de

discriminación, así como el espacio y su relación con el género (espacios de mujeres/hombres).

Por otro lado, creemos que el análisis del género o subgénero literario, de sus rasgos y correspondencia o no con su atribución a hombres y mujeres puede ser relevante para comprender las barreras impuestas por cuestiones de sexo. Es decir, preguntaremos al texto si pertenece a un género típicamente trabajado por hombres o mujeres.

Finalmente, es fundamental que se realice un trabajo sobre el oficio de escritor/escritora para que se reconozcan las desigualdades y el funcionamiento de las sociedades, y se establezcan los motivos por los que las mujeres han escrito menos o lo han hecho en circunstancias marginales.

La clase de literatura debe orientarse para conocer la historia y la cultura y, por tanto, los textos deben constituir una herramienta de crítica y reflexión para conocer las contribuciones femeninas a todos los ámbitos.

Por eso mismo, el estudio de la literatura debería contemplar además del análisis textual las siguientes prácticas: el análisis comparado con otras disciplinas artísticas; las lecturas de literatura de otras épocas o nacionalidades y la búsqueda de otros documentos o fuentes a parte de las obras literarias.

Todo ello contribuirá a ofrecer un panorama completo del contexto en el que se produjeron los textos y un mayor acercamiento a las claves del desarrollo cultural y del verdadero protagonismo de las mujeres

4.4.2. Propuesta de inclusión de autoras en el canon y enfoque didáctico

La producción literaria femenina es muy larga y se remonta a los primeros estadios de la misma junto a la producida por los hombres. Nosotras no pretendemos recoger toda la nómina de escritoras sino configurar una selección que añadir al de los clásicos masculinos. Esa necesaria y laboriosa tarea ya la han realizado otros autores y muchos son los estudios que se han dedicado a recoger su historia de forma general o en estudios específicos (Serrano y Sanz (1975 [1898]); Margarita

Nelken (1930); Mayoral (1990); Simón Palmer (2006); Villalba (2000); Hormigón (1996-2000), entre otros muchos).

Nuestro listado se basa en criterios de calidad, accesibilidad, actualidad, repercusión y proyección didáctica. Con ellos pretendemos establecer un índice de autoras que nos permitan establecer vínculos de unión con la actualidad y que, por lo tanto, resulten comprensibles bajo la guía del profesorado para ejemplificar la contribución de la mujer a la cultura. Sus textos (y sus vidas) deberán concienciar al alumnado acerca del funcionamiento de la sociedad a través de los tiempos así como de la evolución del discurso literario y artístico. Las autoras escogidas deberán cumplir el criterio de accesibilidad porque el docente necesita materiales disponibles para su lectura y estudio.

El currículum de enseñanza comienza la educación literaria con la Edad Media y recoge en sus contenidos las aportaciones literarias de las tres religiones y culturas: musulmana, cristiana y judía, así como la lírica tradicional y culta en verso. Para tales fines, pueden leerse textos de juglaresas y juglares, así como la poesía cancioneril de Florencia Pinar. Por otra parte, Isabel de Villena, también a finales del s. XV puede resultar de gran interés sobre todo para el currículum de la Comunitat Valenciana por ser la primera escritora conocida en Valenciano. Su calidad e impacto cultural son innegables, y leer algunos extractos de la *Vita Christi* (1497) puede resultar muy ilustrativo de la cultura y la originalidad de la autora.

Con la presencia de estas dos escritoras, el docente podrá comparar las diferencias y similitudes entre voces femeninas y masculinas, a partir del desarrollo de los tópicos sobre el amor, la vida y la muerte de su época. Además, el caso de Isabel de Villena es interesantísimo para plantear el concepto de *feminismo*, ya que se le ha llegado a enmarcar en el *protofeminismo* del S.XV. En este sentido, puede ser de gran valía introducir algún fragmento de *L'Espill* de Jaume Roig, máximo representante de la misoginia de la época y relacionado con Sor Isabel, ya que fue administrador, médico y benefactor de la comunidad de la que ella era abadesa (Cerezo, 2020).

Puede ser de gran interés, además, comparar estas imágenes femeninas de las obras de Villena y Roig con las reflejadas en *La Celestina* para analizar cómo dialogan entre sí los distintos géneros literarios, sus principales textos y personajes.

Los Siglos de Oro tienen como referentes habituales a Góngora y Quevedo, como máximos exponentes del Conceptismo y el Culteranismo, mientras que San Juan de la Cruz destaca como cumbre de la mística, aunque no debemos olvidar incluir en esta última corriente a Santa Teresa de Jesús, cuya poesía es igualmente magistral. Además, en el caso de la autora avilesa, puede utilizarse también su autobiografía o la abundante documentación existente como elemento de gran valía para comprender los entresijos culturales y sociales del momento. La glosa de su vida y obras a cargo de Fray Luis de León ofrece también una imagen inmejorable sobre el oficio de escritor, las relaciones entre coetáneos, la pervivencia de sus textos y la lectura masculina de los mismos.

De hecho, pese a que no aparezcan biografías y autobiografías en el currículum de ESO ni Bachillerato, nos parece del máximo interés incluir este género tan cultivado por las mujeres. La complejidad de su lectura completa puede sustituirse por la de algunos extractos que lograrán acercarnos a su voz directa o, como en el caso de Fray Luis, a la visión que de ellas tuvieron los demás.

Por otra parte, puede introducirse también la figura de Cristobalina Fernández de Alarcón, respetada poetisa que rivalizó con Góngora en una justa que tuvo lugar en el marco de unas celebraciones en honor a Santa Teresa de Ávila. Ambos pusieron su ingenio al servicio de la exaltación de un personaje relevante y admirado en su tiempo. Es interesante conocer los documentos de la justa y los propios poemas de ambos porque muestran visiones bien distintas de la realidad:

> "Góngora se manifestaba en contra de la popularización oficialmente dirigida que estaba transformando a Santa Teresa en virgen pasiva, prudente y muda, mientras simultáneamente ocultaba sus facetas de líder argumentativa y escritora de una teología mística. [...] Por su parte, Fernández parece haber superado como mujer y como poeta ese conformismo a las reglas. Fue atraída a las calidades de Santa Teresa como

> modelo femenino activo: su voluntad, razón, e influencia. (Bultman, 2006, pp.126-127)".

Continuando con la literatura aurisecular, el currículum especifica que deben tratarse los temas y tópicos del hombre en la naturaleza, el canto a la belleza, el gozo de vivir, los estereotipos femeninos, el *Locus amoenus*, el *Carpe diem*, el *Tempus fugit*. A nuestro modo de ver, esto nos ofrece una excelente ventana para la inclusión de textos de autores femeninos y masculinos renacentistas y barrocos, que nos permitan comparar las diferencias y similitudes en el desarrollo de todos ellos, entre géneros y subgéneros y, por supuesto, las posibles divergencias en el tratamiento de dichos tópicos.

En el caso de la narrativa, Beatriz Bernal y su *Cristalián de España* pueden resultar valiosos para trabajar las claves del género caballeresco y la presencia de los estereotipos femeninos y masculinos bajo la pluma de una mujer. Además, su relevancia viene avalada por tratarse de la primera escritora de ficción.

Lo mismo ocurre con María de Zayas y Sotomayor, fundamental para comprender la narrativa barroca y el desarrollo de los autores como Bocaccio o Cervantes a través de sus *Novelas amorosas y ejemplares* (López-Navajas & López, 2012, p.31).

En el caso del teatro áureo, Ana Caro Mallén de Soto o Marcela del Carpio pueden aportar continuidad o ruptura en la caracterización de los personajes tipo y los temas de los grandes maestros Lope y Calderón. Por otra parte, esta última es relevante además por ser la hija de Lope de Vega, cuya influencia puede discutirse en sus obras y cuya vida y relación con la escritura es significativa, ya que se vio obligada a destruir cuatro de los cinco volúmenes que contenían sus obras completas. La diferencia de trayectorias entre padre e hija, así como el tratamiento de sus obras, no puede soslayarse.

Para los siglos XVIII y XIX, se ha pensado en la inclusión de María Rosa de Gálvez, hoy ya considerada por muchos como la gran dramaturga de su tiempo, que evidencia la posición de las mujeres durante la España del Neoclasicismo. Seguidora de Moratín y rompedora en muchos sentidos, fue blanco de numerosas críticas por su vida como por

su obra, en la que encontramos rasgos de distintas corrientes. La transición del s. XVIII al XIX se entendería bien relacionando alguno de sus textos con otras artes como la pintura de Goya.

Ya en el s. XIX pueden leerse los textos de Gertrudis Gómez de Avellaneda y Rosalía de Castro (*Cantares gallegos* y *Follas novas*). Ambas pueden codearse con la voz de Bécquer como escritoras de gran talento y, además, la primera de ellas fue muy aplaudida por José Zorrilla, cuya imagen de la mujer no le permitía comprender cómo podría ser poeta y bella al mismo tiempo. Sin duda, la documentación que recoge estas palabras puede ilustrar bien la ideología de una sociedad cuya intelectualidad, no obstante, la admitió en el Liceo Artístico de Madrid.

En narrativa destacan Cecilia Böhl de Faber [Fernán Caballero] y Emilia Pardo Bazán (*Los pazos de Ulloa*). La primera de ellas resulta de gran importancia para comprender el papel de la mujer como creadora en una sociedad que la condujo a escribir bajo pseudónimo.

Respecto a Pardo Bazán, no insistiremos aquí en su relevancia puesto que ya es una de las pocas autoras leídas frecuentemente. Únicamente destacar que la suya es una figura que podría analizarse bajo el prisma de su feminismo y la influencia de sus logros.

Por último, solo añadiremos en la literatura del s.XX algunos nombres, como María de Maeztu, Zenobia Camprubí o María Teresa León, pertenecientes al grupo de *Las Sinsombrero*, cuya relación estrechísima con los autores de la Generación del 27 será muy enriquecedora.

Tras la Guerra Civil, podemos incluir junto a autoras algo más reconocidas como Carmen Laforet, Ana María Matute o Carmen Martín Gaite, a otras de la talla de Rosa Chacel, Elena Quiroga y Josefina Aldecoa. Las dramaturgas Concha Espina o María de la O Lejárraga podrían cerrar esta nómina. Recordemos que esta última escribió bajo pseudónimo (Gregorio Martínez Sierra), aunque su obra se desarrolló a lo largo de los tres primeros cuartos del s. XX.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El análisis del currículum revela la invisibilización de la mujer en el ámbito de la escritura y la educación por parte de las esferas políticas y académicas más elevadas. Además, la desigualdad en la publicación de obras escritas por mujeres y en la relevancia de las autoras actuales indican que todos los agentes sociales deben movilizarse.

Nuestra propuesta se basa en la didáctica desde la perspectiva de género y tanto la nómina de autoras como el enfoque metodológico en el que se inserta tienen cabida dentro del contexto de la ley de educación puesto que cumplen con los contenidos curriculares.

Esta perspectiva, eso sí, supone una serie de retos y dificultades con las que debemos enfrentarnos, a saber: la menor disponibilidad de literatura de mujeres; la resistencia al cambio del canon literario por parte de la crítica, ciertos sectores sociales y de la política, así como la necesidad de una formación del profesorado en contenidos y metodología.

El aula de literatura debe ser uno de los promotores del cambio social desde la escuela y el profesorado sí posee la primera de las herramientas que necesita: una larga nómina de mujeres que vivieron en tiempos difíciles y que escribieron pese a todo.

La ley y la didáctica permiten planificar la asignatura de modo que despierte la conciencia crítica de un alumnado que, en un futuro, será el responsable de las leyes, la crítica, la historia y el mercado editorial. Merece la pena darle una visión completa de las obras y el contexto en que se produjeron, sin sesgos ni desigualdad, para forjar una idea de la contribución de las mujeres a la cultura y a la historia de la literatura acorde con la realidad. Entendemos que ese puede ser el germen del viraje hacia una sociedad justa, igualitaria y, por ende, sin violencia de género.

6. REFERENCIAS

Alario, M. T. (2002) Mujer y arte. En Mujer y educación: Educar para la igualdad, educar desde la diferencia. González, A. & Lomas, C. (coords.) Barcelona: Graò, pp. 77-94.

Arraiz, B. (2015). Guía para la incorporación de la perspectiva de género en el currículum y en la actividad docente de las enseñanzas de régimen especial y de formación profesional. Gobierno Vasco: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Recuperado de: https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_comp_basicas/es_def/adjuntos/curriculum/320006c_Pub_incorporacion_perspectiva_genero_curriculum_FP_regimen_especial.pdf

Blanco, P. (2004). La perspectiva de género, una necesidad en la construcción de la ciudadanía. Algunas actividades en la formación del profesorado. En I.Mª. Vera & D. Pérez i Pérez (Eds.), Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas. (pp.665-673). Alicante: AUPDCS.

Bultman, D. (2006). Góngora y Cristobalina Fernández en Córdoba. Lucha de ingenios por el legado cultural de santa Teresa de Jesús. En Anthony J. Close y Sandra Marí-a Fernández (Eds.), Edad de Oro Cantabrigense. Actas del VII Congreso de la Asociación Internacional Siglo de Oro (pp. 121-127). Madrid-Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert.

Cerezo, D. (2020). Mujeres escritoras en las literaturas hispánicas medievales (4). Rinconete.ISSN: 1885-5008. Centro Virtual cervantes.

Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/junio_20/16062020_01.htm.

Castro, R. (2016). Violencia de género. Conceptos clave en los estudios de género, 1, 339-354.

DECRETO 51/2018, de 27 de abril, del Consell, por el que se modifica el Decreto 87/2015, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunitat Valenciana. Diario Oficial de la Generalitat Valenciana, 8284, de 30 de abril de 2018. https://dogv.gva.es/datos/2018/04/30/pdf/2018_4258.pdf

Del Río, J. L. (2019). Sobre rosas y reguetón. La necesidad de fomentar el pensamiento crítico Educación y Género en las aulas universitarias. Mamakuna, (12), 20-27.

García, A.(2016). Incorporar la perspectiva de género en la enseñanza-aprendizaje de la historia: un desafío didáctico y formativo. Revista PH, 89, 147-149.

García, A y Peinado, M. (2015). LOMCE: ¿es posible construir una ciudadanía sin la perspectiva de género? Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 80, 65-72.

Gobierno de España (2019). Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible. http://www.exteriores.gob.es/portal/es/saladeprensa/multimedia/publicaciones/documents/plan%20de%20accion%20para%20la%20implementacion%20de%20la%20agenda%202030.pdf

GOBIERNO DE ESPAÑA (2014). Informe de la Delegación de Gobierno para la Violencia de Género. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/laDelegacionInforma/pdfs/VG_Sistema_Educativo.pdf

Hormigón, J. A. (coord.) (1996-2000): Autoras en la historia del teatro español (1500-2000). Madrid: Publicaciones de Directores de Escena de España, 1996-2000, 4 vols.

Human Development Report (2020) at http://hdr.undp.org/en/content/2020-hdr-media-package

Jurisich, M. (2008). Lo que yace debajo: para qué sirve el canon literario. En: Espéculo N° 38. Revista de Estudios Literarios. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de https://webs.ucm.es/info/especulo/numero38/canonlit.html

Lagneaux, M. A. (2018). El lenguaje como herramienta de inclusión. Letras, (7), e145-e145.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013, -A-2013-12886. https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf

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, 340, de 30 de diciembre de 2020, A-2020-17264. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

López, A. R. (2017). La violencia de género en el aula de literatura. Un proyecto por la sensibilización con la violencia de género en el aula de literatura a través de cuentos de Emilia Pardo Bazán. Didáctica: Lengua y Literatura, 29, 235.

López-Navajas, A. & López García-Molins, Á. (2012). El desconocimiento de la tradición literaria femenina y su repercusión en la falta de autoridad social de las mujeres. Quaderns de Filologia. Estudis literaris. XVII, 27-40.

López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. Revista de Educación, 363. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2012-363-188.

Marolla, J.P. (2016). La inclusión de las mujeres en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Estudio colectivo de casos en las aulas chilenas sobre sus posibilidades y limitaciones. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperada de: https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_399346/jpmg1de1.pdf

Mayoral, M. (1990): Escritoras románticas españolas. Madrid: Fundación Banco Exterior, col. Seminarios y Cursos.

Menéndez, M.I. (2013). Metodologías de innovación docente: La perspectiva de género en Comunicación Audiovisual. Historia y Comunicación Social, 18, 699-710. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44000

Moretti, J. (2018). La Rae y el rechazo al lenguaje inclusivo. Letras.

Nelken, M. (1930): Escritoras españolas. Barcelona: Editorial Labor.

Organización Mundial de la Salud (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud. Washington, D.C.

Ortega, D. & Pérez, C (2015). Las mujeres en los libros de texto de Ciencias Sociales de 1º de E.S.O. En A.Mª. Hernández Carretero, X.R. Farcía Ruiz y J.L. de la Montaña (Eds.), Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas (pp.943-951). Cáceres: Universidad de Extremadura - AUPDCS.

Pagès, J. & Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? cad.Pesq.Cdhis, Uberlândia, 25(1), 91-117.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 3, de 4 de enero de 2015, A-2015-37. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-37

Ruiz-Ramírez, R., & del Rosario Ayala-Carillo, M. (2016). Violencia de género en instituciones de educación. Ra Ximhai, 12(1), 21-32.

Sant, E. & Pagès, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia? Revista Historia y Memoria, 3, 129-146.

Serrano & Sanz, M. (1975 [1898]): Apuntes para una biblioteca de escritoras españolas desde el año 1401 al 1833. Madrid: Biblioteca de Autores Españoles. (Captado el 24-12- 2011).

Servén, C. (2008). Canon literario, educación y escritura femenina. Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura, (4), 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2008.04.01

Simón, M.C. (2006): Escritoras españolas del siglo XX. Número monográfico Revista Arbor/Servicio publicaciones del CSIC, 719.

Villalba, M. (2000): Mujeres novelistas en el panorama del siglo XX. Ciudad Real: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Vivero, C.E. (2016). Género y teoría literaria feminista. Sincronía 70, 6-0. Recuperado de http://sincronia.cucsh.udg.mx/articulos_70_html/vivero_70.html

UNESCO (2020). Objetivos de desarrollo sostenible (ODS)https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/

ENTRETEJIDOS: LA CONSTRUCCIÓN DE LA ALTERIDAD AMERICANA EN TEXTOS FICCIONALES Y NO FICCIONALES

MAGDALENA GONZÁLEZ ALMADA
CIFFyH-CONICET,
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

ROMINA GRANA
CIFFyH,
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es ofrecer algunas reflexiones acerca del modo en que ha sido pensada la alteridad desde el inicio de la intervención europea en suelo americano. En ese sentido, supone un aporte que centra sus intereses en estudios de filiación literaria y etnolingüística. Partimos de la premisa de que las materialidades discursivas seleccionadas para esta investigación están compuestas por producciones literarias latinoamericanas contemporáneas y, además, por dos lexicones y una visita sustanciados en el siglo XVII.

La selección literaria está motivada, en primer lugar, por la indagación acerca de la relación de estos textos con su campo literario y, en segundo lugar, nos preguntamos por la configuración de una identidad que está, por momentos, en tensión, con la alteridad. En cuanto a los textos no ficcionales, fueron elegidos porque se trata de fuentes primarias que habilitan el reconocimiento sobre cómo fueron pensadas las lenguas nativas frente a la de los colonizadores y, por otro lado, porque permiten advertir el poder desigual en la habilitación de la palabra.

La propuesta pretende echar luz sobre algunos mojones de la historia americana en función de discursos que resultan oportunos para observar en qué medida conforman un entramado en el que se reúnen e

intersectan imaginarios relacionados con la raza, el lugar de la mujer, la distribución de las funciones administrativas, los deberes y derechos proyectados sobre la palabra escrita.

Metodológicamente, este trabajo es de corte interpretativo lo cual es coherente con las modalidades de investigación que suponen los estudios etnolingüísticos y más aún, los literarios. Además, se propone reunir dos temporalidades diversas y dos materialidades discursivas a los fines de dar respuesta a la pregunta por las divergencias y las continuidades que, en relación con la alteridad, se configuran desde un pasado que se actualiza en nuestro presente.

Los estudios coloniales y poscoloniales son vastos y apuntan hacia diferentes direcciones, pero, es innegable que un tópico que se destaca y recorta con especial visibilidad es el de la construcción de la alteridad americana. Investigadores de diferentes disciplinas sociales profundizaron en aspectos puntuales que marcaron importantes desarrollos en esa línea: el mestizaje sobresale en estas aportaciones y fue entendido, sobre todo en la literatura más cercana a la actualidad, como un mecanismo que asegura la reproducción social, opinión que se aleja de los postulados netamente biologicistas que marcaron buena parte de la producción científico-literaria del último siglo.

El mestizaje fue uno de los caminos que garantizó la continuidad de las poblaciones indígenas en el marco del contexto de notable desestructuración de las poblaciones originales y cuyo resultado no fue la disolución de la etnicidad sino la generación de nuevas conexiones (Boccara, 2002; Poloni Simard, 2006; Gruzinski, 1994, entre otros) tanto a nivel de la vida doméstica, como de las alianzas entre grupos, la puesta en circulación de bienes simbólicos, la preparación de comidas y producción de recursos, etc.

En el marco de este trabajo, nos interesa revisar cómo los materiales estudiados guardan las huellas de ese movimiento de apropiación cultural que construye un sujeto americano híbrido y mestizado y también cómo ese movimiento recoge explicaciones eurocentradas y etnocéntricas sobre la otredad.

En este sentido, este trabajo se apoya en un territorio teórico que ha sido visitado por diversos estudiosos, quienes cuestionan la diferencia social sostenida a partir de una jerarquización que surge de un criterio étnico (Agier, 2015) y racial (Quijano, 2009; Bentouhami-Molino, 2016). Las interpelaciones realizadas a este "orden de mundo" se ubican en el contexto del análisis que provoca el reconocimiento de la reproducción de un sistema colonial que continúa afectando a las culturas latinoamericanas.

Así, resulta relevante poner en discusión algunos de los efectos de ese orden colonial que continúa llamando la atención sobre los modos de vida de América Latina que se corroboran en la producción discursiva que habla y habló sobre América y los americanos. Para ello, nos interesa ofrecer algunas reflexiones acerca del modo en que ha sido pensada la alteridad desde el inicio de la intervención europea en suelo americano. Se trata de un aporte en el que abrimos un abanico de intereses sobre los cuales venimos trabajando desde hace algún tiempo en el marco de una serie de estudios que son etnolingüísticos y literarios. Como ya mencionamos, los textos que analizamos son ficcionales y no ficcionales: por un lado abordamos dos lexicones y una visita cuyas condiciones de producción hay que recuperar de la coyuntura que supuso el siglo XVII en la socio región comprendida en el Gobernación del Tucumán[91] y, por otro, textos que forman parte de las producciones literarias latinoamericanas contemporáneas: en particular, se abordará la novela *Río de las congojas* de la escritora argentina Libertad Demitrópulos y una selección de poesía indígena contemporánea escrita en territorio boliviano de los autores Mauro Alwa y Elvira Espejo.

En principio, es preciso considerar que la alteridad en América será constituida y configurada a partir de la mirada del conquistador europeo que llega a esas tierras. La consecuencia de esta mirada y de la nueva organización del espacio y del tiempo en las colonias, provocará "una doble orientación de la literatura y de la lengua cuando su medida es determinada por coordenadas políticas y sociales" (Benthouami-

[91] Territorio comprendido en lo que hoy se conoce como la zona del noroeste del actual territorio argentino.

Molino, 2016, p.71), es decir, se inaugura una dimensión discursiva en la que se tensionan las escrituras del Imperio, las escrituras del poder, en las que se inscribe una discusión nunca resuelta entre un "ellos" y un "nosotros" que pretende acentuar y profundizar la diferencia. Diferencia, como veremos a lo largo del trabajo, constitutiva del sostenimiento de las estructuras de poder en el marco del proceso de colonialidad. En los escritos administrativos y en los textos literarios encontramos, sin embargo, una resistencia a los mandatos coloniales, formas escriturales intersticiales en las que se alojan formas de decir "otras" que interpelan el orden de la historia oficial y, con posterioridad, cuestionan la constitución de una historia literaria que obtura la participación activa de sujetos subalternizados, invisibilizándolos.

Otro de los efectos que nos interesa discutir en este trabajo radica en la también necesaria -a los fines de la empresa colonial- "selección" social, es decir, la forzosa exclusión de los sujetos a partir de criterios vinculados a la raza, la cultura, la apropiación de la lengua, entre otros aspectos que fueron configurados como "prestigiosos", inaugurando en tierras americanas una supremacía que reproduce ciertas estrategias de dominación ya empleadas con anterioridad en el mundo occidental. Ahora bien, ninguna estrategia de dominación contempla la anulación de la existencia del sujeto dominado; para el caso latinoamericano, el mestizaje fue "un indicador de la persistencia y la reinscripción de las jerarquías y las relaciones de poder coloniales en el devenir del espacio-tiempo de la nación" (Catelli, 2020, p. 38). Como indicador y como estrategia de dominación, el mestizaje representa una conjunción de razas, pero también, una posibilidad interpelante en la que descansa una potencia "rebelde" que era necesario obturar.

En el estudio objeto de nuestra exposición, veremos los diversos modos en los que se modela esa potencia plebeya, mestiza en lo cultural y en lo racial, como posibilidad abierta y compleja para poder interpretar el mundo y configuramos un arco temporal que pone en diálogo producciones discursivas del pasado colonial con producciones literarias de nuestra contemporaneidad, prueba fehaciente de la actualidad de la discusión que presentamos.

2. LA ALTERIDAD AMERICANA EN TEXTOS NO FICCIONALES

La construcción del otro a partir de la propia visión del mundo no sólo es un tema que atañe a la configuración de la identidad, sino que alcanza a los modos de intelección de la lengua del otro. En este apartado, proponemos hacer una modesta revisión a dos lexicones / catecismos / gramáticas del siglo XVII para observar qué idea de lengua nativa surge de ellos, o, en otras palabras, cuál es el lugar que la lengua del nativo ocupa en el imaginario colonizador. Por otra parte, y siempre en relación con esta preocupación lingüística, estamos interesadas en revisar cómo se organizan las voces indígenas en un extenso documento que reúne los autos de la Visita que el Oidor Luxán de Vargas hizo a la jurisdicción de Córdoba del Tucumán. Se analizan, específicamente:

- *El vocabulario de la lengua aymara* del Padre Ludovico Bertonio (1612) y la *Doctrina cristiana y catecismo traducidos en las dos lenguas Millcayac y Allentiac,* obra del Padre Valdivia de fines del siglo XV.
- *Visita a las Encomiendas de indios de Córdoba*, realizada por Antonio Martines Luxan de Vargas entre los años 1692 y 1693.

2.1. Vocabulario y Doctrina

En estas obras se reconoce un esfuerzo de intelección de los sacerdotes escribas que se incluye en un entramado donde política, lingüística y religión funcionan conjuntamente. El contexto sociopolítico de producción de estas obras está signado por un proceso de exterminación indígena, homogeneización cultural y normalización lingüística. Intentaremos ver cómo estas obras constituyen dispositivos coloniales de apropiación de la alteridad y modos tecnológicos de control de la lengua del otro. Las consideraciones que ofrecemos sobre las obras de Bertonio y Valdivia descansan sobre la hipótesis de que la enseñanza de la lengua española (finalidad última de las gramáticas y vocabularios trabajados) está lejos de haberse ejecutado de manera inocente, inmotivada. Más bien se trata de la puesta en marcha de un sistema de correspondencias particularmente estratégico que intenta colonizar los modos de nombrar

el mundo para ofrecer definiciones que son producto del traslado de una lengua explicada en los términos de una lengua explicante. Estas colecciones de términos no son otra cosa que inventarios que, gracias a las fecundas publicaciones y políticas de difusión de las instituciones coloniales, intentan dar cuenta de un mundo que se considera inferior. Hay, en este sentido, algunas falacias que atraviesan el planteo: por un lado, los lexicones hacen suponer que la traducción es posible, es decir, que las lenguas pueden ser dichas en palabras de otras; esto suscita algunos interrogantes en la medida en que las lenguas no son listados de palabras que se corresponden con la realidad: cada lengua supone un modo de ver el mundo, una manera particular de ordenar la experiencia sensible para objetivarla. Por otro lado, también se deja entrever la falacia de la superioridad de la escritura (más precisamente, del alfabeto latino) por sobre la oralidad de las culturas amerindias (y/o en última instancia sobre los caracteres de la lengua nativa): en la base de estos repertorios está la idea de prejuicio, es decir, juicio infundado (pues no hay razones de índole estrictamente lingüísticas que lo sostenga) por medio del cual se acepta que la lengua del nativo es precaria e insuficiente si se la compara con la lengua del colonizador que es vista como el único sistema / instrumento que puede garantizar la aprehendibilidad de la experiencia del mundo.

Así, lengua explicada y lengua explicante guardan entre sí una relación tensiva y jerárquica de modo tal que son las categorías del lenguaje del conquistador las que funcionan como síntesis de la puesta en marcha de un programa de políticas lingüísticas que rotulan las lenguas y a los sujetos que las hablan. Estas etiquetas constituyen un sistema de construcciones basadas en prejuicios elaborados de antemano que nada tienen de naturales, sino que se basan en la relación que establecen los grupos entre sí, entre los cuales se erige uno como superior. Es al interior de este grupo dominante y selectivo donde surgen los esfuerzos de los curas y doctrineros por sistematizar esa lengua que se presenta indómita, desorganizada y sin escritura; e incluso más, estos lexicones y diccionarios cuestionan la representacionalidad de la lengua hablada (Blanche- Benveniste 2005) por los nativos que se presenta inestable, asistemática y llena de titubeos y, por lo tanto, deficitaria para hablar

del mundo, de los otros, de sí mismo y de Dios. Así las cosas, si la lengua natural es confusa, los sujetos que las hablan también adolecen de algunas carencias: de entendimiento, de racionalidad, de civilidad. Parafraseando a Suárez Roca (1992), el babel encontrado en Indias debió ser corregido, acomodado y ordenado con la ciencia de la lengua, de modo tal que también los sujetos resultaron moldeados según las necesidades de descriptor. Este ejercicio es un engranaje de una serie de descalificaciones que no tiene raíz en ningún dominio estrictamente lingüístico, sino que sus antípodas deben ser entendidas en términos de una serie de categorías socioantropológicas que más que a las lenguas intentan comprender otro universo, el del hombre desconocido, sus prácticas y cosmovisión. Estas consideraciones dan cuenta de la existencia de un eje que vincula la prácticas lingüísticas con las relaciones sociales: inmersos en una lógica glotopolítica (Narvaja de Arnoux, 2016) los vocabularios y doctrinas trabajados hablan de las decisiones que se toman en un terreno e impactan en otro: aquí, el hecho de traducir es el más sobresaliente en términos de políticas lingüísticas coloniales, políticas estas que integran el proceso hispanizante que marca cuáles son las relaciones de fuerza existentes entre los sujetos que se cruzan en el espacio social americano.

2.2. Visita de Luxan de Vargas

La Visita es el producto de una serie de gestiones que manda realizar la Corona con el fin de tomar conocimiento del funcionamiento del sistema de encomiendas; el relevamiento y gestión de todas las instancias que impone "hacer visita" es un proceso que queda fuertemente visualizado en las fuentes escritas pues su estructura y posibilidades de escucha de las voces que se recogen están jerarquizadas. Una indagación minuciosa sobre este tipo documental permite reconocer las condiciones de producción e intereses diferentes que la motivan (Grana-Barone, 2020) de lo cual surge una especial construcción sobre los nativos. La Visita tiene una estructura fija que consiste en

- la visita propiamente dicha a cada una de las 36 encomiendas de la jurisdicción: este momento es especialmente productivo porque se recogen las voces de los indios encomendados; la

bibliografía consultada sobre el tema (B. Bixio (dir.), 2013) remarca el hecho de que se trata de una situación destacable en la medida en que prácticamente no hay otros tipos textuales que recuperen estas voces de manera más o menos directa.

- *cargos* hacia los encomenderos presentados por el protector de los naturales
- *descargos* de los encomenderos
- fallo, informe y padrón

Estudiar la Visita implica abordar las características de un tipo textual que está sumamente reglado: así, tal como lo han señalado Guevara Gil y Salomon (1996) es interesante proponer un análisis que incluya el reconocimiento de las diferentes "voces" que se presentan como palimpsestos, incrustadas unas en otras. Coincidiendo con este enfoque entendemos que resulta indispensable recurrir a la apoyatura de una teoría discursiva en la medida en que la Visita en sí misma puede ser definida en términos de un género discursivo. Siguiendo a Bajtin (1990), los contenidos expresados en la Visita refieren a la situación de los nativos en las encomiendas todo lo cual se dispone en una estructuración bastante regular y en función de un estilo acorde a la situación ritual en la que se produce el documento. Otro aspecto que se inmiscuye en esta proyección analítica tiene que ver con que las voces se encuentran en una relación polifónica, es decir, existe una "pluralidad de voces y conciencias independientes e inconfundibles" (sobre Bajtin, Arán et al., 1996, p. 153).

Según estos comentarios, es especialmente revelador advertir el juego en las atribuciones para decir presentes en estos documentos para reconocer su textura y complejidad: no todas las voces se oyen de manera directa ni tienen las mismas jerarquías; hay responsabilidades muy disímiles en el uso de la palabra de manera tal que es común encontrar una suerte de cajas chinas en relación con la asignación de autorías[92].

[92] Varios de los aportes que siguen forman parte de las discusiones que se llevaron a cabo durante el proceso de escritura de la tesis de grado de Daiana Barone a quien acompañé como directora. Cabe decir que algunas aristas que aquí recogemos fueron abordadas, parcialmente,

Se destaca en su estructuración que hay un mayor protagonismo de la palabra de los funcionarios de la Corte, luego a los encomenderos y protectores de los naturales antes que a los nativos. Esto está motivado por el hecho de que la normativa prescribe quiénes están facultados para hablar y quiénes se ubican en un lugar secundario. Son los funcionarios oficiales quienes detentan más libertad en el decir mientras que los indígenas se limitan a responder a un cuestionario previamente elaborado del cual no pueden salirse: no se registran desvíos en sus respuestas, no agregan más contenidos ni tampoco hay registros de que se nieguen a responder. Entre otros datos, conviene mencionar que hay casos en los que "los nativos no pudieron responder al cuestionario establecido (sea por falta de encomendero o encomienda, porque no reconocían como tal al sujeto a cargo de la encomienda, porque se habían escapado, etc.) no les fue preguntado por el Oidor ninguna otra cosa: no se les consultó sobre su forma de vida y administración de bienes, o si tenían tierras para sembrar o si recibían (y en manos de quién) la doctrina cristiana" (Grana-Barone, 2020, p. 176).

Otro dato que encarece la situación de desigualdad en cuanto a la visibilidad de voces se vincula con la presencia de intérpretes quienes tienen a su cargo la misión de relatar al escribano aquello que los indígenas responden, así como de transmitir a ellos lo que el escribano quiere preguntar. En estos casos, observamos que la palabra de los nativos se escucha en diferido, mediada e incluso, y por qué no, reformulada por los intérpretes. No hay registros de instancias de mediación para con los funcionarios reales quienes o hablan en nombre propio (el juez) o lo hacen a través de la mediación de algún otro funcionario de la comitiva real. Con esto queremos insistir en que no hay posibilidades de oír la voz del indígena de manera directa (o más o menos directa) como sucede con el protector de los naturales o los encomenderos. Así, el intercambio comunicativo se articula en torno a lo que el escribano asienta de lo que dijo el indio y, si hay intérpretes, surge una nueva

en la publicación de Grana-Barone (2019) "Prejuicios lingüísticos e ¿injusticia discursiva? A propósito de un discurso colonial", Actas del I Encuentro Internacional: derechos lingüísticos como derechos humanos.

instancia de mediación: el escribano registra lo que dicen los intérpretes sobre lo que el indio dijo.

En relación con la palabra del protector general de naturales y los encomenderos registramos que la habilitación con la que cuentan es casi plena: "no solo se los habilita a hablar, sino que, incluso, se les garantiza la posibilidad de expresión directa, sea de manera oral como por escrito. Se les permite conocer las declaraciones hechas por los indígenas para que elaboren los cargos y descargos correspondientes" (Grana-Barone, 2020, p. 179). Esto constituye una prueba más de la desjerarquización que sufren los nativos y de la discriminación social de su palabra y, por ende, su persona e identidad. A esto se le suma un factor para nada menor que tiene que ver con el manejo de la cultura letrada de los funcionarios y españoles encomenderos y/o protectores de naturales: saben leer, utilizan figuras discursivas y términos jurídicos y, lo más importante, es que se reconoce su destreza a la hora de argumentar pues remiten a toda una serie de mecanismos de legitimación de su palabra que se vincula con citas de autoridad, colocación de pruebas discursivas, reconocimiento de leyes, cédulas, ordenanzas, decretos, pero, por sobre todas las cosas, manejan las formalidades que impone el género y se reconocen en sus condiciones de producción.

Luego de este breve recorrido sobre materialidades textuales no ficcionales, nos preguntamos con Laura Catelli "¿Qué es lo que continúa? ¿Qué es lo colonial que marca el presente?" (2017, p.37) y nos arriesgamos a responder que de lo que se trata es de visibilizar un mecanismo que es a todas luces coercitivo y que perdura, se extiende, en prácticas actuales que reeditan persistencias materiales de lo colonial; nos referimos, entre otras cosas, a que "la historia de los subalternos estaba escrito por otros y era un producto del bloque hegemónico" (Verdesio, 2018, p. 94) con lo cual la voz de los vencidos (parafraseando a León Portilla) no se oye de manera directa sino discursivizada por grupos que detentan poderes, se legitiman detrás de sus discursos y se ejercen en un universo más o menos estable de prácticas desestimantes de la otredad. En consonancia con lo que sostiene Guha (2002), ratificamos la necesidad de repensar cómo podemos hacer audibles esas "voces bajas" que no encuentran su lugar en los textos ni en los archivos donde

aquellos quedan resguardados. Sesgo de dominación que por trillado y habitual a veces omitimos e incluso naturalizamos.

3. LA ALTERIDAD EN TEXTOS FICCIONALES

> "El mestizaje no es únicamente un alboroto de sangre: también una distancia dentro del hombre, que lo obliga a avanzar, no sobre caminos, sobre temporalidades. Todo se va trabajando al revés de los otros. ¿De cuáles otros? Ahí está la cuestión. Todos son los otros. Uno es el mestizo, el distinto. (Demitrópulos, 2020, p. 35)".

La cita que da comienzo a este apartado evidencia la potencia de una construcción discursiva que, desde la producción literaria, expone la relación entre una identidad y una alteridad siempre en tensión. En *Río de las congojas* [1981] (2020) de la autora argentina Libertad Demitrópulos, se configura una temporalidad que retoma el momento de la colonia en América, en el espacio de lo que comenzaba a conformarse como un incipiente diseño territorial (Ighina, 2000) en el que se plasmaban los intereses expansionistas de los conquistadores. A diferencia del momento posterior a la conquista, en la que estos diseños territoriales responden a los intereses de las oligarquías criollas, en los primeros años de la ocupación española en América, el mapa se fue diseñando a medida que el territorio era explorado, es decir, a medida que los españoles realizaban sus descubrimientos. Las proezas y las aventuras no dejaban de sucederse en un territorio por momentos agreste, por momentos seductor y la literatura no ha dejado de registrar las hazañas de estos exploradores tanto en crónicas como en diarios y cartas.

Parte de la seducción que atraviesa a la aventura conquistadora, combinada con lo exultante y lo desconocido del paisaje, es lo que la escritora argentina Libertad Demitrópulos pone en juego en su novela *Río de las congojas*. La autora desborda el género de novela histórica en el que -en una elección arbitraria y ligera- podría ubicarse el texto. Es, posiblemente, este primer gesto escritural el que posibilita pensar a la novela como una contravención, una discusión con la historia misma, una impugnación a cierto sentido común inscripto desde siempre en los orígenes de la historia americana. En esta línea, el texto de la autora jujeña no pretende comprender el pasado desde el presente, sino -más bien-

realizar una torsión o giro sobre los sentidos vinculados al periodo de la colonia en Argentina. La novela excede la estructura lineal narrativa, desborda -como el río invocado en el título- las más tradicionales formas de la narración al presentar una sucesión de voces narrativas que, de manera alternada, conducen el relato. Asimismo, el tratamiento del espacio resulta significativo toda vez que la exuberancia de la naturaleza está representada como una fuerza indomable, en estrecha relación con el carácter indómito de la protagonista María Muratore. *Río de las congojas*, en definitiva, evoca las pasiones e intereses que motivaron la aventura conquistadora y expansionista de España en un contexto americano que no dejaba de exudar un aire salvaje y desconocido. El paisaje del río, en el texto que analizamos, es el centro de la configuración espacial propuesta por Demitrópulos. En Santa Fe, el río es el motivo, el eje organizador de la vida.

Desde una perspectiva narrativa, el mestizaje se configura en la novela como una posibilidad-imposibilidad, es decir, al tiempo que habilita una posibilidad de agencia, se observa una imposibilidad en un sentido social amplio. Es decir, los personajes creados por Demitrópulos, oscilan entre esos dos extremos, entre lo que pueden y lo que no pueden en una tensión no siempre resuelta, pero que ilustra el modo de vida que llevan a cabo en el marco de los primeros años de la colonia en suelo de lo que hoy llamamos Argentina. El desarrollo de la vida de los personajes se ubica durante la fundación de Santa Fe en 1573 y de Buenos Aires en 1580.

Presentaremos, a continuación, dos modos en los cuales se configura en la novela la oscilación entre posibilidad e imposibilidad. En primer lugar, se observa que el ámbito social se organiza a partir de las acciones llevadas a cabo por los sujetos que pueden tomar decisiones en lo político y en lo social debido a su lugar de relevancia en la incipiente organización colonial impuesta en tierras de Santa Fe. En este caso, personajes como el de Juan de Garay cobra un sentido relevante en cuanto organiza y dispone de las vidas de las huestes españolas y mestizas que lo acompañan:

> "¿No viene que Garay ordenó bajar en esta que ahora piso, anegadiza, del lado de la tierra, entre un rimero de islas y el desmorono de la

> juncalería? Tras aquello que parecía un capricho, empezaron las desgarraduras (Demitrópulos, 2020, p. 23)".

Sin embargo, la autora realiza un giro en la narración, puesto que la voz protagónica nunca está puesta en el cuerpo de los españoles, sino que Demitrópulos configura una pluralidad de narradores -el mestizo Blas de Acuña, María Muratore, Isabel Descalzo- quienes conducen el relato de las acciones. En este sentido, la predominancia de la voz recae sobre los sujetos subalternizados por los conquistadores y a Juan de Garay se le reservan unas pocas intervenciones en el relato que, poco a poco, se van diluyendo hasta conseguir una nula intervención en el devenir del texto. Al comienzo de la novela, Blas de Acuña recuerda las palabras de Garay:

> "¿Quiénes creéis que sois? ¡Hala! Que se os suben los humos, mocitos. ¿Olvidáis que sois bastardos? ¡A trabajar, y dejad de mirar la rivera, apoyados como señores! El jefe soy yo, que vosotros venís en esta travesía por harta necesidad. ¿Acaso tráeis blanca, duros, blasones? *Ni siquiera sois españoles*… ¡Hala! Que me estáis hartando, ambiciosos… (20. El resaltado es nuestro)".

Esta cita expone el tenor de la subalternización practicada por el conquistador. Se observa el desprecio con el que trata a los mestizos y la imposición de sus decisiones en lo que respecta a la exploración y a la administración en las nuevas tierras. Con todo, el personaje de Juan de Garay -único personaje histórico rescatado por la autora- representa no solo la voz autoritaria de quien acumula el poder, sino, también, la configuración de una voz que pierde su legitimación en tanto que el objetivo del texto es contar el reverso de la historia oficial. Volveremos sobre esta idea más adelante.

En segundo lugar, se configura en la novela el límite de acción dado por una organización social que toma a la cuestión de género como principio de orden. Es decir, María Muratore, como mujer, está impedida de realizar diversas acciones por el hecho mismo de serlo. María era a los ojos del mestizo Blas de Acuña "mujer de nadie y joven, morena sin compromisos como que no conocía padre más que a la madre que la concibió" (19). Sin embargo, a lo largo de la narración, el personaje de María crece hasta conformar un relato mítico que conmemora

las acciones realizadas en el contexto social de su época. Isabel Descalzo será el personaje-narrador que reproducirá a lo largo del tiempo las acciones de María. Mujer indómita y sin dueño, María no se subordina a la voluntad de los hombres que quisieron marcarle el curso de sus actos. Ni Garay ni Blas de Acuña dominaron su naturaleza. En cuanto a su origen familiar y educación, el personaje se compone de una serie de características que sobresalen de los límites impuestos para las mujeres de la época. Guiada por sus pasiones, María había ganado el amor de un padrino de alcurnia que le enseñó el manejo de las armas. Este conocimiento, sumado al temperamento del personaje, le posibilita realizar hazañas que, ante todo, exponen a una mujer autónoma e independiente que contradice el mandato de la época. Aún más, María decide participar en la rebelión contra los indios en el bando mestizo y, para ello, se trasviste en hombre y -como hombre- muere en esa batalla.

El oscilar entre la posibilidad y la imposibilidad supone, desde nuestra lectura, uno de los móviles que motivan las acciones de los personajes, poniéndolos en consonancia con sus deseos y con la concreción de los mismos. El mestizaje, que es el tema que subyace a todo el texto, no se presenta siempre como una imposibilidad, sino que en *Río de las congojas* parece privilegiarse el hacer y el decir mestizo, la historia que se construye y que se escribe en el reverso de la historia oficial. Hacer posible la vehiculización de la voluntad implica ciertos sacrificios. Para Blas la imposibilidad de poseer a María. Para María, la posibilidad del hacer solo se concreta con la masculinidad simulada.

En definitiva, la novela de Libertad Demitrópulos, expone una construcción de la alteridad que evidencia los excesos de los conquistadores, su arbitrariedad y autoritarismo. En ese plano narrativo, son personajes que se quedan en la ribera de la imposibilidad. Mientras, en el reverso de la historia construido por la autora, los personajes mestizos, moradores primeros de las tierras de Santa Fe y de Buenos Aires, realizan las acciones, se aquerencian en un territorio agreste y, por momentos, hostil. Aún cuando en ellos pese el prejuicio y la maledicencia (moral pero también política y social), pueden -pese a ser sujetos subalternizados- cobrar protagonismo como lo hizo María Muratore en ese río que narraba sus congojas.

La poesía indígena contemporánea representa un desafío no sólo lingüístico -para quienes hablamos castellano- sino, incluso, literario, por tratarse de una discursividad no siempre habilitada en los campos literarios de los países latinoamericanos. La difusión, la promoción, los premios, etc, en ocasiones -como sucede en Bolivia- promueven este tipo de expresiones, les otorga espacio y visibilidad.

En el marco de la indagación que guía este trabajo, observamos que en la poesía de Elvira Espejo y de Mauro Alwa, más que configurarse una alteridad, encontramos la representación de una dualidad. La cosmovisión indígena aymara y quechua organiza el contexto social y político mediante dualidades complementarias que se corresponden recíprocamente y que conforman una totalidad. La cosmovisión occidental es la que presenta un esquema antinómico y de pares de opuestos que posibilita la explicación del mundo. Para el caso del mundo indígena al que pertenecen Espejo y Alwa, es claro que hay una correspondencia más que un antagonismo.

En este estudio, por tanto, la alteridad es trocada por una resistencia a ese sistema-orden de mundo y, en particular, representa una resistencia al encorsetamiento de la lengua colonial española. El abigarramiento lingüístico (González Almada, 2017) que podemos observar en los poemas de Espejo y Alwa, en el encuentro entre lengua indígena y español, en el método de la autotraducción, es una estrategia de crítica a la colonialidad, en la que se provoca un estallido, un desborde de la lengua que se materializa en la literatura. En el abigarramiento lingüístico se da lugar a la potencia del encuentro de las lenguas; es el espacio del taypi[93] donde las articulaciones pueden no ser necesarias, donde conviven las contradicciones que no clausuran, sino que vuelven productivos los fenómenos lingüísticos. La poesía se vuelve práctica de resistencia.

[93] Taypi es el centro. Espacio de reunión. La disposición espacial en la cosmovisión aymara es fundamental para comprender no sólo una expresión cultural sino también una forma de vida en la que se observan complejos sistemas multidimensionales que rigen la vida en las comunidades.

La singular obra poética de Mauro Alwa (1977) se reúne, hasta este momento, en dos volúmenes. El primero se titula *Arunak Q´ipiri* (2010) traducción de "cargador de palabras" y el segundo *Paninitaki* (2013) cuya traducción aproximada sería "el camino que se anda entre dos". Por su parte, Elvira Espejo (1981) cuenta con el poemario *Phaqar kirki t´ikha takiy* o *Canto a las flores* (2006) y *Kaypi jaqhaypi* o *Por aquí, por allá* (2017), entre una muy nutrida producción artística que incluye, además de la poesía, la música y el tejido, actividades por las que ha sido reconocida en numerosos países del mundo.

Desde los títulos de los poemarios, es posible advertir la dualidad de la que hablábamos más arriba. La construcción sintáctica, incluso en su traducción, da cuenta de esa correspondencia en dos dimensiones que no se contradicen, sino que marcan la complejidad del mundo andino. Poemas como

> "Tú y yo
>
> no queremos caminar
>
> eternamente
>
> ellos nomás
>
> nos respiran (Alwa, 2010, p. 32)".

exponen no sólo la representación estética de la dualidad, sino que, en el caso que citamos, da cuenta del modo en el que participa el ser humano en un mundo regido por achachilas[94], "ellos nomás/nos respiran". Los seres humanos, según una interpretación que podemos realizar del poema, no caminan solos sino con "ellos" e, incluso, el hálito vital está dado por estas entidades.

> "En el poema:
>
> Cuando era niña
>
> el sol subía

[94] Los achachilas son espíritus tutelares que protegen a la población andina. Son representaciones de la naturaleza a las que se veneran.

ahora que me acerco al fin el sol baja (Espejo, 2006, p. 14)".

la poeta representa mediante elementos de la naturaleza, siempre presentes en la poesía de los autores que estamos leyendo, la complementariedad que radica en el pliegue entre la juventud y la vejez. El sol que sube cuando somos niños, el sol que baja en nuestra madurez. Aunque el poema pueda contener un tono de nostalgia o de melancolía, observamos que el yo poético asume la condición humana, de la vida, como un ciclo que -como en la naturaleza- no admite contradicción sino, en todo caso, lo indefectible de lo vital.

Es la obra de estos poetas indígenas que escriben y publican desde Bolivia la que nos permite ampliar la idea de alteridad, pensarla de otro modo, más complejo, excediendo los parámetros temporales y espaciales que priman en el pensamiento occidental.

4. PALABRAS FINALES

En el presente trabajo quisimos exponer, a partir de diversas materialidades discursivas, la complejidad que conlleva la reflexión sobre la cuestión de la alteridad en América Latina. Sea desde el plano de lo administrativo en el periodo colonial o desde el plano literario que, como en *Río de las congojas* de Libertad Demitrópulos, modeliza el tiempo de la conquista. En ellos, el problema de la alteridad se presenta controvertido y en tensión. Reconocemos, a partir de nuestro estudio, que esa complejidad descansa en la resistencia que oponen estos documentos -ficcionales y no ficcionales- a la hora de pensar el lugar de los sujetos en una América Latina en el marco del proceso de la colonialidad. Incluso, es dable pensar que, en nuestra contemporaneidad, los modos de expresión -que consideramos literarios- en lengua indígena circulan en el medio literario de América Latina disputando un sentido homogeneizante en lo que refiere a la relación identidad-alteridad. En ciertas cosmovisiones indígenas, como hemos presentado, esa relación pierde sentido para dejar lugar a la dualidad, equilibrio y simetría, correspondencia y reciprocidad.

Javier Sanjinés (2009) afirma que en América Latina encontramos asincronías temporales, es decir, diversos posicionamientos respecto al

tiempo en el que se encuentran un tiempo moderno y uno pre-moderno, un tiempo occidental con uno ancestral. En la diatriba irresuelta de esa asincronía, descansan los sentidos más profundos de la identidad americana. No se trata de proponer una homogeneización forzada, sino un acuerdo contencioso que admita la diferencia. Esta sería la apuesta para poder pensar la alteridad críticamente.

A las preguntas y cuestionamientos planteados en el apartado 2, podríamos responder con las evidencias del apartado 3: en la producción literaria se encuentra una posibilidad de resistencia frente al embate subalternizante y opresivo de los sistemas coloniales puestos en marcha en América. La palabra poética y la realidad autónoma creada en la ficción constituyen posibilidades fundantes de impugnación del orden-mundo occidental. Posibilidades que no solo descansan en la dimensión creativa sino que se vuelven creativas como formas de contraponer un sistema dominante sobre otro que ve el mundo desde otro espacio-tiempo.

5. REFERENCIAS

Agier, M. (2015). Zonas de frontera. La antropología frente a la trampa identitaria, UNR Editora.

Alwa, M. (2010) Arunak Q´ipiri. Ediciones del Hombrecito Sentado.

Arán, P. (1996). Diccionario léxico de la teoría de Mijail M. Bajtin. UNC. FFyH. Escuela de Letras. REUN.

Bajtín, M. (1990). Estética de la creación verbal. Siglo XXI. México.

Benthouami-Molino, H. (2016). Raza, cultura, identidades. Un enfoque feminista y poscolonial, Prometeo.

Bhabha, H. (2019). El lugar de la cultura, Manantial.

Blanche-Benveniste, C. (2005). Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura. Gedisa.

Bixio, B. (dir.) (2013). Visita a las encomiendas de indios de Córdoba (1692-1693). Tomo I y II. Editorial Brujas.

Boccara, G. (editor) (2002). Colonización, resistencia y mestizaje en las Américas. (Siglos XVI-XIX). Abya Yala.

Catelli, L. (2020) Arqueología del mestizaje. Colonialismo y racialización, UFRO-CLACSO.

Catelli, L. (2017) Lo racial como dispositivo y formación imaginaria relacional. Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones Latinoamericanas, 6(12), 89–117.

https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/18900

Demitrópulos, L. (2020). Río de las congojas, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Guevara Gil, J. y F. Salomon (1996). La visita personal de Indios: ritual político y creación del indios en los Andes coloniales. Cuadernos de Investigación. Pontificia Universidad Católica del Perú. Instituto Riva Agüero.

González Almada, M. (2017). Abigarramiento lingüístico, resistencia y traducción: la poesía de Mauro Alwa en el contexto de la literatura boliviana contemporánea. Revista Mitologías hoy. Revista de pensamiento, crítica y estudios literarios latinoamericanos, (16), 355-370.

https://doi.org/10.5565/rev/mitologias.480

Grana, R y D. Barone (2019): Prejuicios lingüísticos e ¿injusticia discursiva? A propósito de un discurso colonial [ponencia] I Encuentro internacional: derechos lingüísticos como derechos humanos. Libro digital.

Gruzinski, S. (1994). La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a Blade Runner (1492-2019). FCE.

Guha, R. (2002). Las voces de la historia y otros estudios subalternos. Crítica.

Narvaja de Arnoux, E. (2016). La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. Matraga. Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ, 23 (38), 18-42.

http://dx.doi.org/10.12957/matraga.2016.20196

Poloni Simard, J. (2006). El mosaico indígena: movilidad, estratificación social y mestizaje en el corregimiento de Cuenca (Ecuador) del siglo XVI al XVIII. Abya Yala.

Rosman, S. (2003). Dislocaciones culturales: nación, sujeto y comunidad en América Latina, Beatriz Viterbo.

Quijano, A. (2009). Colonialidad del Poder y Des/colonialidad del Poder [Con ferencia] XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

Sanjinés, J. (2009). Rescoldos del pasado. Conflictos culturales en sociedades postcoloniales. PIEB.

Segato, R. (2007). La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad. Prometeo.

Suárez Roca, J. L. (1992) Lingüística misionera española. Pentalfa Ediciones.

Verdesio, G. (2018). Colonialidad, colonialismo y estudios coloniales: un enfoque comparativo de inflexión subalternista. Tabula Rasa, (29), 85-106. https://doi.org/10.25058/20112742.n29.05

LA EXPRESIÓN DE LA RAZA EN DIE VERLOBUNG IN STO. DOMINGO Y SU INSTRUMENTALIZACIÓN EN EL PROYECTO POLÍTICO DE HEINRICH VON KLEIST

ALEJANDRO LÓPEZ LIZANA
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Durante el siglo XIX y buena parte del XX, cualquier análisis de la obra de Heinrich von Kleist fue inseparable de su nacionalismo: un proyecto político nacido de la necesidad (la de reivindicar una Alemania unida que pudiese hacer frente a Napoleón), pero que en demasiados momentos de la historia se ha confundido (no siempre sin mala intención) con una exaltación ciega de lo nacional[95]. Quizá por eso puede resultar sorprendente que, de las ocho obras en prosa que llegó a publicar en vida, solo *Michael Kohlhaas* transcurriese en Alemania; en cambio, la mayor parte de ellas están ambientadas en Italia, y dos (*Das Erdbeben in Chili* y *Die Verlobung in St. Domingo*) en el continente americano.

Por otra parte, y pese a que está considerado uno de los pioneros y máximos exponentes de la narrativa breve en lengua alemana, en realidad solo comenzó a escribir relatos en 1807, cuatro años antes de su suicidio. Esto quiere decir que *Das Erdbeben in Chili* (1807) y *Die Verlobung in St. Domingo* (1811) son su primer y último relato, respectivamente. En consecuencia, cualquier análisis respecto al modo en que Kleist plasma en ellos la ambientación americana puede abordarse desde dos niveles de expectativa muy distintos. Por un lado, es cierto que a estas obras les separa la totalidad de la trayectoria como novelista

[95] Sobre la recepción de Kleist en Alemania durante el siglo XIX y el periodo del Nacionalsocialismo, véase Breuer (2013, pp. 410-18, 425-27).

de su autor[96], y que dicha trayectoria, aunque breve, tuvo que desarrollarse de manera acelerada debido a la urgencia de ese proyecto político al que se ha hecho referencia; desde esta perspectiva*, Die Verlobung in St. Domingo* se antoja un texto fundamental para analizar la evolución del pensamiento kleistiano en general y de su percepción de Latinoamérica en particular. Por otro lado, sin embargo, el hecho de que entre ambos no llegase a transcurrir ni siquiera un lustro, sumado al carácter fragmentario, irónico y premeditadamente ambiguo de sus textos, exige poner en duda una "evolución" como tal y plantearse más bien que las diferencias entre *Das Erdbeben* y *Die Verlobung* respondan a estrategias distintas de literarizar una misma problemática.

2. METODOLOGÍA Y OBJETIVOS

En cuanto a los motivos por los que Kleist optó en tantas ocasiones por trasladar la acción de sus relatos a países mediterráneos o americanos, Estuardo Núñez ha propuesto lo siguiente:

> "Para sus narraciones […] Kleist buscó siempre ambientes o escenarios adecuados a sus asuntos de violencia y crueldad sentimental, al humor negro y al dramatismo desenfrenado. La mayor parte de sus relatos se localizan en Italia o en América Latina. […] Kleist busca en América real un escenario auténtico para situar en él una creación artística que hubiera resultado forzada en Europa. El romanticismo urgía un dramatismo violento repelido por la sociedad europea (2000, p. 106)".

No obstante, esta explicación no resulta del todo convincente si consideramos que la literatura alemana de la época no era en absoluto ajena a la violencia y la crueldad que Núñez pretende desterrar a latitudes más cálidas: un ejemplo claro sería el drama *Die Hermannsschlacht* (*La batalla de Arminio*), redactado por el propio Kleist en 1808 y que sirve precisamente como exaltación del carácter germánico. Aunque sin referirse en concreto a *Die Verlobung*, Matt Clavin ha propuesto, de hecho, la hipótesis contraria: que las escenas de barbarismo negro en la literatura europea sobre Haití pudieran ser un añadido ficcional con el

[96] La crítica, de hecho, tiende a dividir la producción narrativa de Kleist en dos etapas: la de 1807/8 y la de 1810/11 (Kreutzer, 1968, pp. 186-93).

fin de hacer los textos más atractivos y entretenidos para un público acostumbrado a la tradición gótica (2007, p. 3)

Por otro lado, el caso de *Das Erdbeben in Chili* parece descartar que el alemán tuviera en mente una América "real". En este relato, Kleist no solo modifica los hechos históricos a su antojo (por ejemplo, narrando la muerte del virrey, que jamás se produjo, o situando de manera errónea la celebración del Corpus Christi justo antes del seísmo), sino que además realiza una descripción de Santiago tan instrumental que, por el mero valor simbólico de su muerte, llega a inventar la existencia de un arzobispo cuando este cargo no existió en la ciudad hasta el siglo XIX. Más relevante aún para el debate que nos ocupa es que en su caracterización de la sociedad chilena del siglo XVII no se hace una sola mención a la raza de ninguno de sus personajes, de los que tan solo parece interesarles su posición social; tanto es así que, como indican Hedwig Appelt y Dirk Grathoff, la ciudad es tan indistinguible de cualquier otra metrópolis europea de su tiempo que bien podría pasar por una "Würzburg trasladada a Sudamérica" (1993, p. 47).

El caso de *Die Verlobung*, sin embargo, es algo distinto, pues aquí la elección del material histórico sí conlleva la necesidad de reproducir un ambiente extraño. El comienzo del relato, al remitir al tiempo en que "los negros mataban a los blancos" (Kleist 2005, p. 85) plantea una situación imposible en Europa, no por la violencia del hecho en sí, sino por los agentes involucrados; de hecho, la frase sirve para hacer patente desde el principio que el único criterio para distinguir las dos fuerzas antagónicas del conflicto es el color de su piel. Un breve resumen del argumento es el que sigue: Congo Hoango, un esclavo liberado que no tardó en adquirir notoriedad entre los suyos por su brutalidad, se marcha para unirse a las tropas del general Dessalines, y mientras está fuera deja a cargo de su casa a la anciana Babekan y a la hija de esta. Como parte del plan para eliminar a los franceses de la isla, las mujeres tienen la obligación de entregar a las fuerzas revolucionarias a cualquier blanco que llame a su puerta en busca de ayuda, una empresa para la que se sirven de su condición de mestizas y de la belleza de la joven Toni. Sin embargo, todo cambia cuando reciben la visita de Gustav, un suizo que está buscando la forma de poner a salvo a su familia. Gustav

y Toni se enamoran enseguida y, animados por las extraordinarias circunstancias de su encuentro, se prometen. Esto obliga a la muchacha a replantearse, no ya la lealtad hacia los suyos, sino su propia identidad (codificada siempre en términos raciales); por desgracia, un malentendido hace creer a Gustav que la chica le ha traicionado y la mata en un arrebato de ira para luego, al darse cuenta de su error, quitarse la vida de un disparo.

Con esto en mente, aunque la propuesta de Núñez no resulta del todo satisfactoria para explicar el motivo de la ambientación americana del relato, los prejuicios de los que él mismo parte sirven como recordatorio de que la literatura decimonónica europea sobre América estaba construida sobre otros similares. En efecto, ya entonces existía toda una serie de tópicos y convenciones literarias a los que Kleist no era ajeno: sin ir más lejos, como se abordará más adelante, las descripciones de la violencia que los esclavos sublevados ejercían contra sus antiguos amos remite al tópico del indígena bárbaro, y la misión encomendada a Toni de atraer a los blancos que llamasen a su puerta para luego entregarlos responde al arquetipo de la nativa seductora.

Partiendo de todas estas consideraciones, el objetivo principal del presente trabajo es el de analizar la instrumentalización de las diferencias raciales entre los personajes de *Die Verlobung in St. Domingo*. Para ello se tendrá en cuenta tanto la caracterización que Kleist realiza de ambos bandos como la dicotomía entre identidad y percepción raciales que opera en el relato: mientras que Toni consigue superar la barrera del color de su piel para elegir libremente su lealtad sin verse a sí misma como una traidora, el resto de los personajes son incapaces de abstraerse del binarismo blanco-negro sobre el que se articula inicialmente el conflicto, lo que en última instancia conlleva tanto la negación de la identidad de Toni como su muerte. Por último, se tratará de valorar la importancia que la cuestión racial tiene en *Die Verlobung* en comparación con los debates estéticos, políticos y éticos que se desarrollan simultáneamente en el relato, sobre todo en la medida en que estos remiten a cuestiones recurrentes en la obra de Kleist y cuyo enfoque, al menos a priori, parece centrado en el contexto europeo de su época.

3. DISCUSIÓN

3.1 "CUANDO LOS NEGROS MATARON A LOS BLANCOS"

Como ya se ha adelantado, los dos bandos que se enfrentan en el conflicto se distinguen entre sí por el color de su piel. Aunque la dicotomía blanco-negro es introducida al comienzo del relato por el propio narrador, son varios los momentos en que el comportamiento de los personajes perpetúa esta idea: así, cuando Gustav llega en mitad de la noche a la casa de Congo Hoango, el joven le pregunta a Babekan si es negra antes de descubrir su rostro y revelarse como blanco por miedo a las posibles represalias (Kleist 2005, p. 87). Pese a que él y su familia eran suizos (un país sin posesiones coloniales) y que solo servía a las tropas de Napoleón por obligación, para los esclavos sublevados no existe diferencia alguna entre ellos y un grupo de franceses. Del mismo modo, el conflicto de lealtades que Toni siente al enamorarse de él está justificado por su condición de mestiza. Su naturaleza dual se materializa física y moralmente en unos rasgos "europeos" que el propio Gustav admite como requisito indispensable para poder corresponder su amor: primero, porque reconocer en su rostro "un rayo de luz de los [suyos]" (Kleist 2005, p. 90) es lo que le invita a confiar en la joven y su madre, y por último porque es el parecido entre la bondad e inocencia de Toni y las de su difunta prometida lo que le convence de sus sentimientos (Kleist 2005, p. 100).

Desde el punto de vista de la narración, el léxico empleado para caracterizar las dos facciones está igualmente basado en oposiciones binarias: de forma destacada, a los blancos se les asocia con la luz, el sol o el día, mientras que a los negros les representan la oscuridad, las sombras o la noche (Bay 1998, pp. 90-91). El caso más representativo de cómo el lenguaje empleado predispone a pensar en términos de una dualidad irreconciliable lo encarna la propia Toni: si bien su condición de mestiza parece abrir el camino a una tercera vía que atenta contra un binarismo estricto, este potencial disruptivo nunca se materializa en la reivindicación de una identidad propia (Bay 1998, p. 93). Toni, al

contrario que el resto de los personajes[97], sí es susceptible de cambiar su bando inicial, y de hecho sufre un conflicto interno que la obliga a replantearse su identidad. Esto, a su vez, provoca en los demás la necesidad de cuestionarse la auténtica lealtad de la mestiza; sin embargo, por mucho que Congo Hoango, Babekan o Gustav duden de ella en diversos momentos de la historia (o quizá debido a que lo hacen), la muchacha sigue teniendo que encajar a la fuerza en una de las dos facciones.

En el clímax del relato, cuando Toni confronta a su madre y revela que ha estado trabajando para ayudar a escapar a la familia de Gustav, la joven declara que, puesto que no es negra, sino blanca, no ha cometido traición alguna (Kleist 2005, p. 120). Lo que implican estas palabras es que Toni no «elige» ser blanca, sino que a raíz de su encuentro con Gustav se da cuenta de que lo es y comienza a actuar de manera acorde a ello; del mismo modo, reconocerse como "blanca" supone la imposibilidad de ser "negra" al mismo tiempo. Partiendo de unas observaciones similares a las de Bay, Müller-Richter y Schmeiser (2012, pp. 32-33) han argumentado que la incapacidad general por reconocer una tercera identidad (cuya mera existencia atentaría contra su visión del mundo) se traduce de la manera más radical posible: en la eliminación de esa amenaza epistemológica. Así, la muerte de Toni y Gustav es necesaria para perpetuar el orden colonial, cuyos principios han sido fijados desde el comienzo.

Nótese que hasta este momento se ha hablado siempre del "color de piel" como el factor identitario decisivo que opera en el relato, en lugar de emplear conceptos como el de "raza" o hasta "nacionalidad". La razón es que, si se analiza con detenimiento los integrantes de ambos bandos, el color de piel es lo único que tienen en común entre sí: Congo Hoango proviene de la Costa del Oro africana, el padre de Babekan era cubano y Toni nació en París fruto de la relación entre su madre y un comerciante de Marsella (lo que, irónicamente, hace de ella una

[97] La excepción es Babekan, quien de hecho logra engañar a Gustav al asegurarle que, debido a su condición de mestizas, las dos son maltratadas por los negros (Kleist 2005, pp. 91-92). No obstante, y a diferencia de lo que sucede con su hija, este "cambio de bando" no es real, y Babekan se mantiene siempre fiel a Congo Hoango y a su odio hacia los blancos.

francesa, a diferencia del suizo Gustav). De este modo, lo que mueve a los esclavos a sublevarse contra las tropas de Napoleón no puede ser su identidad nacional (Breuer, 2013, p. 127), sino sencillamente el deseo de recobrar la libertad y de vengarse por el trato sufrido por los colonizadores. Este fervor revolucionario es descrito por el narrador de manera abiertamente parcial al destacar a Congo Hoango como un hombre "temible" (Kleist, 2005, p. 85), "rabioso" e "inhumano" (2005, p. 86), lo que por otro lado remite a la caracterización que un europeo del siglo XIX realizaría de un "negro salvaje" según los tópicos de la época.

La influencia de Rousseau, cuya relación con Kleist ha sido estudiada en profundidad[98], es a menudo invocada para abordar la inclusión de dichos tópicos. Guiado por la dicotomía rousseauniana entre naturaleza y sociedad, uno de los primeros comentadores del relato en el siglo XX, Hans M. Wolff, interpretó el personaje de Congo Hoango como una referencia satírica al "hombre natural" por carecer de la capacidad para frenar sus instintos de venganza (1947, pp. 378-79). En cambio, para Xylander (1937, pp. 347-49) es Toni quien encarna los principios de esa humanidad previa al establecimiento de la sociedad, y sostiene que el conflicto de Haití y las relaciones de esclavitud que se dieron en la isla simbolizan la ruptura del hombre con su estado natural. Aunque Stephen Howe ha descartado ambas propuestas al recordar que «Rousseau never actually employed the term "noble savage", nor did he impute to pre-political man any particular moral attributes» (2012: 104), Daut ha argumentado que los escritores de toda Europa, sin importar los motivos por los que escribían sobre la Revolución haitiana, tendían a recurrir a los mismos tópicos (2015, p.35). Es relevante, pues, incluir a Kleist en una constelación de textos literarios mucho más amplia que la de sus autores de referencia.

Dicho esto, también los blancos aparecen representados de manera estereotipada, aunque ciertamente menos negativa que la de sus oponentes. Como indica Werlen (1992, p. 467), los franceses (como el padre de Toni) son en general caracterizados como seductores y embusteros; la excepción es Mariane, la difunta prometida de Gustav, que provenía

[98] Cfr. Howe (2012).

de Estrasburgo: una ciudad con numerosos lazos culturales con Alemania y que, en tiempos de Goethe, simbolizaba lo germánico, cuyos principales valores eran la honestidad y la lealtad. Por último, y si bien la aplicación de las (acaso mal entendidas) ideas de Rousseau al bando de los esclavos no está exenta de problemas, resulta mucho más pertinente recordar que, desde el siglo XVIII, Suiza estaba idealizada en Alemania por su combinación de belleza natural y libertad política[99]. Tanto es así que el propio Kleist se propuso en varios momentos de su vida (1801-1803) abandonar su patria para establecerse como agricultor en el país helvético y poder llevar una vida alejada de la sociedad. Aunque su plan fracasó, Carsten Zelle ha relacionado esta fallida experiencia con la ruptura de la utopía como constante temática en su obra literaria (2014, p. 33); en el caso que nos ocupa, la propuesta de matrimonio de Gustav a Toni lleva consigo la promesa de establecerse en Suiza, que se convierte así en una oportunidad de escapar a la barbarie de la Revolución haitiana. Sin embargo, como ya sucediera en *Das Erdbeben in Chili* con el infructuoso intento de la pareja protagonista de viajar a España o de darle una segunda oportunidad a la aparentemente renovada ciudad de Santiago, la muerte de ambos hace que Suiza nunca pase de ser un horizonte utópico.

3.2 Haití como proyección de la Prusia subyugada

Si bien, a diferencia de lo que sucede con *Das Erdbeben*, lo narrado en *Die Verlobung* plantea una distancia con Europa, llegados a este punto es preciso matizar la afirmación de que el relato pretenda reproducir el ambiente de Santo Domingo. Huelga decir que, al presentar la Revolución haitiana como un conflicto entre negros y blancos, Kleist realiza (al menos en apariencia) una simplificación premeditadamente maniquea de los hechos históricos. Lo que sucedió en realidad fue que la compleja estructura social de la isla y el choque entre el idealismo revolucionario y los intereses económicos y personales de la clase acomodada propiciaron que hubiese blancos defendiendo la causa de los esclavos, negros que (voluntariamente o no) lucharon para los

[99] Sobre la percepción alemana de Suiza y su relación con Kleist, cfr. Lütteken et al. (2015).

terratenientes franceses y hasta facciones enfrentadas entre sí (Bay, 1998, p. 83). La historiografía moderna ha perpetuado la imagen del Santo Domingo de los años inmediatamente anteriores a la Revolución como un intrincado vórtice de odios y alianzas forzadas en el que factores económicos y políticos desempeñaron un papel tan significativo como la raza: citando a Paul Fregosi, James Perry resume que

> "Whites, mulattos and blacks loathed each other. The poor whites couldn't stand the rich whites, the rich whites despised the poor whites, the middle-class whites were jealous of the aristocratic whites, the whites born in France looked down upon the locally born whites, mulattoes envied the whites, despised the blacks and were despised by the whites; free Negroes brutalized those who were still slaves, Haitian born blacks regarded those from Africa as savages. Everyone —quite rightly— lived in terror of everyone else (Perry, 2005, pp. 61-62)".

Todas estas aristas desaparecen en el relato de Kleist, cuyos personajes mestizos y criollos están obligados a formar parte de uno de los dos bandos sin posibilidad de defender una agenda propia, como se ha expuesto con anterioridad. Existen dos posibles explicaciones para esta omisión: que se tratara de una decisión consciente tomada por motivos literarios o ideológicos, o bien que fuera el reflejo de la incapacidad de Kleist por comprender el conflicto en toda su plenitud. Esta última idea está en consonancia con la tesis de Michel-Rolph Trouillot de que

> "Official debates and publications of the times, including the long list of pamphlets on Saint-Domingue published in France from 1790 to 1804, reveal the incapacity of most contemporaries to understand the ongoing revolution on its own terms. They could read the news only with their ready-made categories, and these categories were incompatible with the idea of a slave revolution (2015, p. 73)".

En ambos casos, y aunque desconocemos los textos concretos que Kleist pudo consultar para documentarse (Breuer, 2013, p.271; Gilman, 1975, pp. 661–665), la composición de *Die Verlobung* debió de estar condicionada por las crónicas y noticias de la época difundidas en Europa y Estados Unidos. En este sentido, Clavin ha señalado la existencia de dos frentes ideológicos opuestos en la prensa de principios del siglo XIX: el de los defensores de la esclavitud, que difundieron historias de los "horrores de Santo Domingo" en las que la mayoría negra cometía

crímenes de toda clase contra los blancos, y el de los abolicionistas, quienes trataron de argumentar que la situación de los negros era responsabilidad del trato que habían recibido por parte de los esclavistas (2007, p. 2). En principio, el interés práctico por la Revolución haitiana en países como Gran Bretaña (poseedora de un amplio imperio colonial) o Estados Unidos (con una importante mano de obra esclava) fue mucho más pronunciado que en Alemania, pero también allí se publicaron crónicas manifiestamente proesclavistas. Un ejemplo es la anónima *Dessalines, Tyrann der Schwarzen und Mörder der Weissen auf St. Domingo. Ein Gemälde aus der Gallerie politischer Ungeheuer* ("Dessalines, tirano de los negros y asesino de blancos en Santo Domingo. Un retrato de la galería de monstruos políticos", 1805), cuyo título recuerda de manera inevitable al léxico empleado por Kleist para referirse a Congo Hoango y los suyos.

Debido a la imposibilidad de determinar las fuentes exactas del relato y al papel fundamental que la lucha racial desempeña en el mismo, en las últimas décadas la crítica ha debatido ampliamente en torno a la posición del narrador y del propio Kleist al respecto. Howe (2012, pp. 96-98) ofrece un breve recorrido histórico por las aportaciones más significativas en torno a este debate, que oscilan entre quienes han interpretado el texto como un alegato contra la esclavitud y el racismo (la posición mayoritaria, aunque con distintos grados de énfasis al respecto) y quienes, como Werlen (1992), sugieren que este es, de hecho, esencialmente racista. En lo concerniente a esta discusión, considero necesario partir de que, desde la perspectiva contemporánea, el mero hecho de hablar de una "instrumentalización" de la identidad racial por parte de un autor blanco europeo plantea un conflicto ético ineludible. Dicho conflicto suscita dos posiciones distintas con respecto al texto: un lado, es evidente que la sensibilidad de un autor de principios del siglo XIX no puede encajar jamás con la sociedad de 2021, y que la división racial que a priori plantea Kleist tendría hoy una recepción muy distinta a la que pudo tener entre sus coetáneos; por otro lado, la obligación moral de analizar nuestro pasado de forma crítica no debe impedirnos apreciar los avances que, a lo largo de la historia, han hecho posible el debate actual. En ambos casos, conviene tener en cuenta la

advertencia de Howe contra la tentación de realizar una lectura anacrónica del relato; es decir, de presentar a Kleist como anticolonialista a costa de forzar su discurso dentro de un paradigma que no es el de su época (2012, p. 98).

Howe, de hecho, va más allá. Su tesis es que, aunque no puede negarse que la raza desempeña un papel crucial en el relato, el tratamiento del material histórico revelaría que Kleist no tenía ningún interés especial por abordar las implicaciones políticas y morales de la lucha colonial, sino que este "[…] draws on the poetological and aesthetic potentialities of this particular historical constellation in order to explore the deeper political and moral dilemas of his time" (2012, p. 98). Más concretamente, el Haití revolucionario de Kleist funcionaría como un marco de referencia semificcional desde el que abordar las ideas de esclavitud, libertad, revolución y emancipación aprovechando tanto la inmediatez de los acontecimientos descritos como la distancia geográfica con respecto a Europa (2012, p. 98). Esta propuesta da pie a especular con un paralelismo entre la opresión de los esclavistas franceses en Santo Domingo y la ocupación napoleónica de Prusia, una idea similar a la que ya había propuesto Angress (1977) en su lectura del relato junto a *Die Hermannschlacht*. Howe, sin embargo, no tarda en desmarcarse del análisis de Angress. Si bien concede que ambos textos están estrechamente relacionados con la dicotomía entre libertad y esclavitud y con la ética de la revolución, considera que los personajes de Hermann y Congo Hoango son incomparables, ya que solo el primero cumple con la premisa de que la libertad es un imperativo moral y está dispuesto a sacrificar todo lo demás para conseguirla, mientras que el segundo antepone a su familia. A esto cabe objetar que el que tanto Congo Hoango como el señor Strömli sean, en palabras de Kai Köhler, "políticos convencionales" (Breuer, 2013, p. 128) hace que la historia carezca de una figura mítico-heroica, lo que a su vez reviste de realismo el conflicto e invita a emplearlo en Europa como modelo de campaña exitosa contra Napoleón[100].

[100] Sobre la relación entre la estrategia de la guerra de guerrillas y la obra de Kleist, cfr. Wolf Kittler (1987, pp. 320 y ss).

Por último, la teoría de que Kleist planease originalmente ambientar el relato en la Suiza contemporánea (DKV III, p. 826), donde también se habían dado levantamientos armados contra la ocupación napoleónica, puede servir para apoyar la propuesta de Howe, pero también para cuestionar su empeño por minimizar la importancia del conflicto racial en sí mismo: después de todo, si *Die Verlobung* no pretende ser más que una exploración de los dilemas políticos del momento, ¿por qué trasladar la acción a Haití, en lugar de permanecer en Europa?

3.3. La centralidad del debate racial en el discurso político de Kleist

En vista de lo anterior, antes de analizar la posible función de los tópicos raciales empleados en *Die Verlobung* es necesario plantearse si tal propósito existe siquiera. Con este fin cabe citar a Jochen Schmidt, quien, desde una perspectiva aún más radical que la de Howe, sostiene que el colonialismo y los conflictos raciales son un mero medio para exponer una filosofía de la historia (Schmidt 2003, 248–249). Por otro lado, Kjærgård (2018) ha criticado esta postura por considerarla tan simplista y unidimensional como las de quienes se han limitado a analizar el trasfondo colonialista del relato ignorando el contexto histórico y filosófico europeo al que Kleist hace referencia. En efecto, no parece razonable omitir la discusión racial de un texto cuyo conflicto nace precisamente de la perpetuación de dichas diferencias, aunque, como se ha expuesto en el epígrafe anterior, sí es debatible el grado de implicación de Kleist al respecto. Así, para Howe resulta más importante resaltar la correlación entre *Die Verlobung* y el debate sobre la ética de la revolución surgido en Europa durante la época del Terror, lo que resta importancia al color de piel de los revolucionarios de Santo Domingo:

> "For in striking such a homology to the Terror, Kleist demonstrates that the current violence on Haiti is not explicable in terms of a 'black' barbarism – the point being, rather, that any popular revolution driven by social resentment and a thirst for retributive justice, whether on a Caribbean island or in the center of civilized Europe, is likely to yield a new cycle of tyranny and brutality. […] Kleist thus presents a Janus-faced profile of revolution, on the one hand giving full weight to the ideals of liberty and emancipation from oppression, yet on the other

> demonstrating how popular violence tends to be self-perpetuating, leading not to genuine moral change or progress but rather to new forms of tyranny and brutality (2012, pp. 115–116)".

Lo cierto es que hay motivos para interpretar *Die Verlobung* como un comentario contra los excesos de la Revolución Francesa[101], pues este tema aparece tanto en las cartas de Kleist[102] como en una parte importante de sus relatos: desde *Die Familie Schroffenstein* hasta *Michael Kohlhaas* y, sobre todo, *Das Erdbeben in Chili* (Howe, 2012, pp. 100–104). Al comentar este pasaje, Kjærgård (2018) realiza de hecho dos concesiones importantes a los argumentos de Howe: concuerda con él en que Kleist siempre se mantuvo partidario de introducir los ideales revolucionarios de forma gradual, nunca en forma de un arrebato repentino y violento[103], y también en que *Die Verlobung* complica sus presupuestos ideológicos de tal manera que "acts of inhumanity and barbarous scheming are not exclusive to Caribbean rebels but a recurring characteristic of all kinds of revolutionary excess". No obstante, como se abordará más adelante, en última instancia rechaza la noción de que esto suavice su uso de los tópicos raciales:

> "The observation that Kleist's story also does something else and more does not alter the fact that he reproduces stock images of black barbarism and tropical seductresses. Even though Kleist complicates them, these tropes are crucial to his narrative and when they are set in the larger framework of the transatlantic print culture of the Haitian revolution they add to the pseudoscientific theories of race that evolve in this material (2018)".

Para empezar, es pertinente incidir en que Kleist no trata los actos barbáricos de Congo Hoango y los suyos como un rasgo idiosincrático de los esclavos negros, sino como consecuencia inevitable de toda

[101] Cfr. por ejemplo Fink (1989).

[102] Véase por ejemplo la que escribe desde París en 1801 tras presenciar los festejos por el aniversario de la destrucción de La Bastilla, en la que denuncia de manera directa la corrupción de los ideales revolucionarios y censura la violencia sin sentido (DKV IV, pp. 240-41).

[103] Esto es precisamente lo que ocurre en *Das Erdbeben*, pues la nueva sociedad utópica que se forma tras el terremoto no tarda en transformarse en una versión aún más violenta del antiguo régimen (para desgracia de la pareja protagonista del relato, que sucumbe al frenesí destructor de sus conciudadanos).

revolución armada. Pese a que el narrador se muestra favorable a la causa de los europeos (pues su seguimiento del conflicto es propio de alguien que ni participa en el levantamiento ni lo aprueba), son numerosos los pasajes en los que las supuestas diferencias entre blancos y negros se diluyen; como sugiere Bay (1998: 86), los hechos presentados bastan por sí mismos para que el lector sienta simpatía hacia los sublevados pese a los prejuicios del narrador. El propio Gustav no es inmune a este efecto, pues al reflexionar con Babekan y Toni sobre las causas del conflicto habla de "[…] las relaciones que [los blancos], como dueños de la isla, deben sostener con los negros, y que yo, para decir verdad, no me atrevería a defender" (Kleist, 2005, p. 96). Nótese que este reconocimiento de la culpa de los blancos tiene que ser sincero porque, en el momento en que lo expone, el joven está convencido de que las mujeres están del lado de los blancos (y, por tanto, no necesita ganarse su favor). Si bien rechaza criticar abiertamente el antiguo régimen aludiendo a que esto llevaba siglos sucediendo, y aunque no duda en calificar el fervor revolucionario como una "ilusión de libertad", de nuevo muestra cierta empatía al afirmar que el deseo de venganza de los negros se debe a que "algunos han tenido que sufrir acciones muy censurables de los peores de entre [los blancos]" (Kleist, 2005, p. 96).

En este sentido, como señala Müller-Salget (DKV III, p. 838), la palabra "venganza" implica necesariamente haber sufrido una afrenta previa, de modo que incluso en la exposición inicial del narrador se realiza una concesión a la causa de Congo Hoango, por "inhumano" que este le parezca (Kleist, 2005, p. 86). En cualquier caso, ni siquiera es necesario fijarse en los esclavistas para extraer ejemplos de blancos censurables: la historia de Bertrand, el padre de Toni, que niega ante los tribunales tener nada que ver con ella (Kleist, 2005, p. 96), justifica por completo el odio de Babekan hacia los europeos. De hecho, es gracias a su intervención que sabemos que el señor Villeneuve (que había sido presentado al comienzo del relato como un hombre bondadoso e injustamente asesinado por Congo Hoango) ordenó que la mujer recibiera sesenta latigazos en represalia por acusar a un blanco de ser el padre de su hija: una vez más, se trata de una pista textual que invita al lector a subvertir el discurso del narrador.

Ahondando en esta idea, Fischer ha propuesto que la más que obvia parcialidad del narrador y los tópicos con los que parece presentar a los personajes negros funcionarían en sí mismos como un mecanismo irónico para hacer reflexionar al lector (1988: 104). El propio Kjærgård (2018) llega a una conclusión similar al analizar la historia de la negra que seduce a un blanco para contagiarle la fiebre amarilla: si bien a priori el relato de Gustav reproduce el tópico de la "tropical temptress" (Daut 2015, p. 6), la mezcla de estilos narrativos (incluyendo diálogos en estilo directo e indirecto, comentarios del autor, descripciones simbólicas, etc.) produce "a multi-layered text that greatly complicates the usage of the one-dimensional image of the dangerous seductress" (Kjærgård, 2018). La ironía y la ambigüedad del texto, evidentemente deliberadas, obligan al lector a detenerse para desentrañarlo, en lugar de aceptar sin más la caracterización negativa de la mujer de la historia o del colectivo de los esclavos rebelados.

Mucho más sutil parece la observación de Diethelm Brüggemann de que, en la frase que abre *Die Verlobung*, tanto «die Weißen» como «die Schwarzen» pueden estar en caso acusativo o nominativo, por lo que técnicamente es posible entenderla de las dos formas: con los negros masacrando a los blancos, o viceversa (2004, p. 377). No obstante, la sugerencia de Brüggemann no es tan descabellada si se tiene en cuenta que las, a falta de un término mejor, "irritaciones" que Kleist introduce en el discurso proesclavista equiparan de facto a ambos bandos. Un ejemplo paradigmático de este fenómeno es el episodio de la muerte de Toni a manos de Gustav. Como indica Zelle, el detonante de la catástrofe no es otro que el miedo del joven a haber sido traicionado, pero su desconfianza no se habría producido de no haber mediado unos prejuicios raciales (2014, pp. 40-41) con los que ya se especulaba de manera velada al referirse a los efectos de su "imaginación" durante su primer encuentro con Babekan y Toni (Kleist, 2005, p. 94). Una vez más, el hecho de que el joven se suicide (con una bala en la cabeza, con el valor simbólico que esto conlleva) implica un reconocimiento de culpa que lo hace tan "horrible" como Congo Hoango, o quizá peor: después de todo, el lector solo conoce los terribles actos del líder de los esclavos a través del testimonio de terceros, pero sí es testigo del crimen

de Gustav. Reforzando esta idea, Bay (1998, pp. 91-92) y Bianca Theisen (2003, p. 89) han observado que Kleist relaciona la injusta venganza de Gustav con la de sus rivales al insinuar que el rostro de este "cambió de color" (2005, p. 121) antes del disparo.

Este detalle, sumado a la indicación de que se vuelve "pálido" (2005, p. 122) al darse cuenta de que Toni era inocente, podría interpretarse como una señal de que, en efecto, los actos de violencia descritos en el relato están relacionados con un barbarismo negro impropio de los europeos. Sin embargo, el modo en que el texto subraya sus propias incoherencias y deja al descubierto la parcialidad del narrador es irreconciliable con la supuesta defensa de una superioridad racial europea, sobre todo si se tiene en cuenta que la posibilidad de "cambiar de color" atenta (como ya pasara con Toni) contra la inmutabilidad de la dicotomía blanco-negro. Es discutible, por tanto, la acusación de que Kleist "inadvertently helps to establish Haiti as an imaginary place of brutality and black barbarism" (Kjærgård, 2018): a no ser que el lector ignore (de manera premeditada o no) las numerosas invitaciones textuales a cuestionar el discurso esencialista y problanco predominante, no es posible sostener que *Die Verlobung* contribuya a reforzar los tópicos raciales decimonónicos. El problema, y lo que hace que el comentario de Kjærgård sea pertinente, es que, si hoy en día la crítica sigue discutiendo sobre cómo interpretar esa maraña de contradicciones que es su prosa, los coetáneos de Kleist rara vez apreciaron siquiera sus provocaciones e ironías (Fischer, 2003, pp. 11–12). En este sentido, que *Die Verlobung* sirviese para que un sector de la sociedad condicionado por sus propios prejuicios se reafirmase en sus ideas no puede descartarse a la ligera. Dicho esto, lo que según Kjærgård evidencia de manera definitiva la perpetuación del tópico del barbarismo negro es que el clan de Congo Hoango, a diferencia de los Strömli, no encaja con el modelo de familia nuclear tradicional: los personajes negros se caracterizan en el relato por su rechazo al matrimonio, la hibridación racial, el cuidado común de los hijos (a menudo ilegítimos, como en el caso de Toni y Nanky)… una serie de prácticas, en definitiva, que en la Europa del momento se percibirían como incivilizadas. Pero lo que Kjærgård pasa por alto es que la palabra que Kleist usa para referirse a los blancos es

la de *Geschlecht* (“género” o “linaje”), mientras que para los negros emplea el término *Stamm* o “tribu” (DKV III, p. 233), un detalle que, por enésima vez, contradice lo narrado. No es, por tanto, que los antiguos esclavos carezcan de una organización social, sino que se sugiere que esta es *distinta*, quizá hasta incomprensible para los europeos, pero legítima.

Para concluir, es razonable afirmar que, lejos de ser irrelevante, un recurso puramente instrumental o una cuestión supeditada a otros debates de enfoque universalista, el debate racial en el contexto de la Revolución haitiana le sirve a Kleist como centro desde el que se articulan todas las demás lecturas del texto. La ambigüedad con la que este aborda el discurso racial de su época no solo menoscaba los cimientos del mismo y llama a la reflexión del lector, sino que permite que toda una serie de temas distintos (la dimensión moral de la revolución, la posibilidad de vencer a Napoleón en Europa, el tema de la confianza, etc.) puedan coexistir pese a partir de interpretaciones opuestas de las diferencias raciales.

4. CONCLUSIONES

En cuanto a la discusión sobre la identidad racial, Kleist (como autor) evita posicionarse de manera explícita. La voz del narrador, abiertamente problanca, es desacreditada en numerosas ocasiones mediante la manipulación del material histórico en el que se basa el relato, la combinación de diferentes modos de narración, la introducción de concesiones que suavizan su discurso “oficial”, las intervenciones de los personajes y hasta mediante el empleo de juegos léxicos y sintácticos. Incluso la división entre los blancos y los negros, que constituye la base del relato, se revela como arbitraria al presentar como homogéneos dos bandos que no lo son en realidad. Por otro lado, la muerte de Toni y Gustav expone cómo la sociedad prefiere extirpar aquellas realidades que atentan contra su visión del mundo antes que reconocerlas. En este sentido, la desconfianza de Gustav puede interpretarse en clave metaficcional. Tanto su expiación (lograda a través del suicidio) como el monumento con el que los Strömli honran a la pareja (una pequeña placa

sin tumba colocada en su jardín y que, por la cercanía de los acontecimientos al momento de la publicación del relato, apenas tiene un lustro) son insatisfactorias y refuerzan el carácter irónico del relato. En conjunto, como sugieren Müller-Richter y Schmeiser (2012, p. 39), "the impulse of alienness, which is suppressed at the level of narration, is thereby handed to the reader on the conceptual level". Más importante que elegir un bando es, por tanto, reflexionar sobre dicha elección (Kjærgård, 2018).

Queda por último resolver la cuestión de que, por mucho que estén presentados de forma ambivalente, es innegable que Kleist emplea tópicos raciales para articular su relato. Llegados a este punto, y tratando de conciliar las ideas de Howe o Schmidt con las de Kjærgård, podemos formular dos propuestas: a) que Kleist entrelaza la discusión racial y su dimensión ética con toda una serie de debates estéticos, históricos y filosóficos que, en términos globales, tuvieron mucho más peso en el conjunto de su obra y b) que la representación racial y su problemática no fueron casuales (pues, de lo contrario, podría haber ambientado el relato en Suiza) ni pueden reducirse a una mera excusa para identificar visualmente los dos bandos del relato o para abordar otras cuestiones. Los constantes juegos irónicos e inversiones que Kleist realiza a costa de dichos tópicos no solo reflejan una voluntad de emplearlos, sino también un profundo conocimiento de estos. Si bien la imagen del bárbaro negro parece óptima para ilustrar los peligros de una insurrección violenta, la repetición de esta problemática en otros textos personales y literarios del autor en referencia a Francia y/o el conjunto de Europa descarta la raza como un factor que explique el origen y el fracaso a largo plazo de la Revolución. No obstante, esto no significa que el color de piel de Congo Hoango sea irrelevante: precisamente porque el tópico del negro salvaje estaba muy difundido en la literatura europea, Kleist puede valerse de él con fines instrumentales y aprovechar los prejuicios de los lectores para difundir su mensaje. Al mismo tiempo, al menoscabar sutilmente las diferencias apriorísticas entre ambos bandos y establecer paralelismos entre sus actos, es posible realizar una segunda lectura de *Die Verlobung* según la cual el bando de los negros es, de hecho, un ejemplo a seguir. En el momento de la publicación del relato,

el éxito de la Revolución haitiana ya se había consumado, y su cercanía en el tiempo invitaba a tomarla como modelo de que Napoleón era vencible (Kittler 1987). En este sentido, Kleist establece una diferencia fundamental entre la Revolución como campaña militar y como proyecto político: si la primera había sido exitosa y era deseable para Europa, el segundo estaba tan condenado al fracaso como cualquier intento de transformar la sociedad mediante un estallido violento. Es precisamente la ambivalencia de los tópicos raciales que intervienen en el relato lo que permite tanto defender las bondades de la Revolución (equiparando Haití con Suiza y Prusia) como señalar sus miserias, siempre de acuerdo con los intereses inmediatos de Kleist.

5. REFERENCIAS

Angress, R. K. (1977). Kleist's Treatment of Imperialism: Die Hermannsschlacht and Die Verlobung in St. Domingo. *Monatshefte*, 69(1), 17-33.

Appelt, H. y Grathoff, D. (1993). *Erläuterungen und Dokumente. Heinrich von Kleist: Das Erdbeben in Chili*. Reclam.

Bay, H. (1998). 'Als die Schwarzen die Weißten ermordeten': Nachbeben einer Erschütterung des europäischen Diskurses in Kleists Verlobung in St. Domingo. *Kleist Jahrbuch (1998)*, 80-108.

Breuer, I. (ed.) (2013). *Kleist Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Metzler.

Brüggemann, D. (2004). *Kleist. Die Magie.* Königshausen & Neumann.

Clavin, M. (2007). Race, Rebellion, and the Gothic: Inventing the Haitian Revolution. *Early American Studies*, 5(1), 1-29.

Fink, G.-L. (1989). Das Motiv der Rebellion in Kleists Werk im Spannungsfeld der Französischen Revolution und der Napoleonischen Kriege. *Kleist Jahrbuch* (1988/9), 185-201.

Fischer, B. (2003). *A Companion to the Works of Heinrich von Kleist*. Camden House.

Fischer, B. (1988). Ironische Metaphysik. Die Erzählungen Heinrich von Kleists. Wilhelm Fink Verlag.

Gilman, S. L. (1975, octubre). The Aesthetics of Blackness in Heinrich Von Kleist's 'Die Verlobung in St. Domingo'. *MLN*, 90(5), 661–672.

Howe, S. (2012). Heinrich von Kleist and Jean-Jacques Rousseau. Violence, Identity, Nation. Camden House.

Kittler, W. (1987). *Die Geburt des Partisanen aus dem Geist der Poesie. Heinrich von Kleist und die Strategie der Befreiungskriege*. Rombach.

Kleist, H. v. (2005). *La Marquesa de O… y otros cuentos* (C. Bravo-Villasante, trad.). Alianza Editorial.

[DKV] Kleist, H. v. (1987–1997). *Sämtliche Werke und Briefe* (I. M. Barth, K. Müller-Salget, S. Ormanns y H. C. Seeba, eds.). Deutscher Klassiker Verlag.

Kjærgård, J.R. (2018). Kleist and Haiti: The Haitian Revolution in Heinrich Von Kleist's Die Verlobung in St. Domingo. *Karib – Nordic Journal for Caribbean Studies*, 4(1). http://doi.org/10.16993/karib.53

Kreutzer, H. J. (1968). *Die dichterische Entwicklung Heinrichs von Kleist. Untersuchungen zu seinen Briefen und zu Chronologie und Aufbau seiner Werke*. Schmidt.

Lütteken, A., Zelle, C. y de Bruyn, W. (eds.) (2015). *Kleist in der Schweiz – Kleist und die Schweiz*. Wehrhahn.

Müller-Richter, K. y Schmeiser, D. (2012). On the Metadiscursive Function of the "Alien". Negotiations between Heinrich von Kleist, Zygmunt Bauman, and Bernhard von Waldenfels. En C. Szilagyi, S. K. Rahman y M. Saman (eds.), *Imagining Blackness in Germany and Austria* (pp. 29-41). Cambridge Scholars Publishing.

Núñez, E. (2000). Lo latinoamericano en otras literaturas. En C. Fernández Moreno (coord.), *América Latina en su literatura* (pp. 93-120). Siglo XXI.

Perry, J. (2005). *Arrogant Armies: Great Military Disasters and the Generals Behind Them*. Castle Books.

Schmidt, J. (2003) *Heinrich von Kleist. Die Dramen und Erzählungen in ihrer Epoche*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Theisen, B. (2003). Strange News. Kleist's Novellas. En B. Fischer (ed.), *A Companion to the Works of Heinrich von Kleist* (pp. 81-102). Camden House.

Trouillot, M.-R. (2015). *Silencing the Past: Power and the Production of History*. Beacon Press.

Werlen, H.-J. (1992). Seduction and Betrayal: Race and Gender in Kleist's Die Verlobung in St. Domingo. *Monatshefte*, 84, 459-71.

Wolff, H. M. (1947). Heinrich von Kleist als politischer Dichter. *Modern Philology*, 27(6), 343-521.

Xylander, O. R. v. (1937). *Heinrich von Kleist und J.J. Rousseau*. Ebering.

Zelle, C. (2014). Die Verlobung 'an den Ufern der Aar'. Zur Helvetik in Kleists Erzählung. *Kleist Jahrbuch (2014)*, 25-44.

LA REPRESENTACIÓN DE LAS MUJERES EN EL PANORAMA PARLAMENTARIO: UN ESTUDIO TRADUCTOLÓGICO BASADO EN CORPUS

CARLA FONTE SANCHEZ
Universitat Jaume I

1. INTTRODUCCIÓN

El mundo se presenta como un flujo caleidoscópico de impresiones que debemos organizar en nuestra mente y esto se consigue, precisamente, a través del sistema lingüístico. El hecho de que, a lo largo de la historia, el discurso dominante haya sido el patriarcal, es decir, el producido por hombres y para hombres, no solo aporta datos reveladores sobre la forma que tiene el ser humano de concebir el mundo y describir sus elementos, sino también sobre ciertas actitudes y comportamientos machistas que, por desgracia, continúan imperando hoy en día.

Por la relación intrínseca entre el lenguaje y el pensamiento, por la necesidad de representación femenina en un mundo de hombres y por el peso notable de las esferas políticas en esta labor de visibilización, nuestro principal interés reside en comprobar, a través del análisis de corpus, hasta qué punto y de qué manera algunos de los términos tradicionalmente vinculados a la lucha de género se asocian a las mujeres en tres de los parlamentos más destacados de Europa. Para ello, hemos dividido el trabajo en cuatro partes. En primer lugar, y puesto que la investigación se enmarca dentro de los estudios de discurso asistidos por corpus (Partington et al., 2013), contextualizaremos el trabajo con una introducción básica (por cuestiones de espacio) a la lingüística de corpus. A continuación, explicaremos la metodología empleada para acometerlo. En tercer lugar, detallaremos los resultados extraídos del análisis y, para finalizar, expondremos las conclusiones derivadas de

los resultados obtenidos, en los que se distinguen claramente similitudes y diferencias en el uso de léxico por parte de diputados y diputadas.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

¿Qué es la lingüística de corpus? Aunque su denominación puede inducir a error, la lingüística de corpus difiere bastante de cualquier otra rama de estudio de la lingüística, pues no se centra directamente en el examen de un aspecto concreto de la lengua. McEnery y Hardie (2011, p. 1) definen la lingüística de corpus no como el estudio de una cuestión específica del lenguaje, sino como un área que aborda el análisis de la lengua mediante un conjunto de procedimientos o métodos, esto es, como una metodología.

Para comprender por qué se percibe la lingüística de corpus como una metodología, es fundamental examinar primero su objeto de estudio: el corpus lingüístico. Generalmente, tal y como lo define The Expert Advisory Group on Language Engineering Standards (EAGLES), se entiende por *corpus* «a collection of pieces of language that are selected and ordered according to explicit linguistic criteria in order to be used as a sample of the language» (EAGLES, 1996). De acuerdo con esta definición, cualquier compendio de textos podría efectivamente constituir un corpus. Sin embargo, la mayoría de los estudiosos preferirían acotar la definición a una que, aun reconociendo un amplio espectro de intereses, definiese corpus como algo más que una mera colección de textos. En esta línea, Meyer (2004, p. 11) considera que un corpus debería entenderse como «a collection of texts or parts of texts upon which some general linguistic analysis can be conducted». Si adoptamos esta definición, habremos de reconocer que la lingüística de corpus lleva con nosotros más tiempo del que creemos.

Como bien explican McCarthy y O'Keeffe (2010, p. 3), las primeras recopilaciones de textos sometidos a análisis lingüístico, y también su posterior análisis, se hacían de forma manual. Sin embargo, hoy por hoy, cuando pensamos en un corpus, lo primero que visualizamos es un programa informático y un texto digitalizado. Esta es, sin duda alguna,

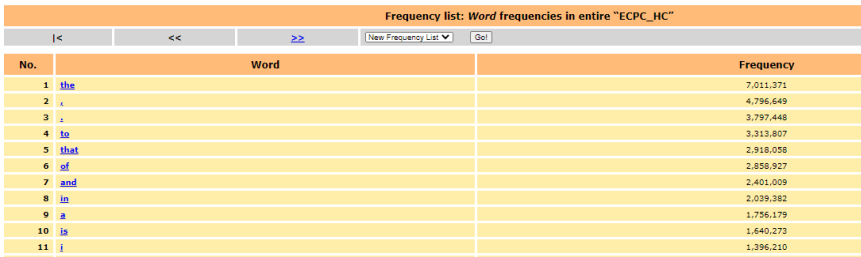
la primera generalización que puede hacerse sobre la lingüística de corpus moderna.

McEnery y Hardie (2011) hablan de «generalizaciones» de la lingüística de corpus para incidir en que, pese a que el campo de la lingüística de corpus es muy heterogéneo y abundan las divergencias de opiniones con respecto a su naturaleza, existe toda una serie de aspectos subyacentes que le son propios y sobre los cuales se concita cierto consenso. En primer lugar, y como ya hemos mencionado, la lingüística de corpus se ocupa de textos digitales fácilmente procesables por un ordenador. Si no utilizásemos un ordenador para manipular información, invertiríamos tanto tiempo y esfuerzo en analizar los textos que no sería viable trabajar con conjuntos de datos demasiado extensos.

La siguiente generalización, que se deriva de la primera, es que la única forma de realizar un análisis rápido y fiable de un corpus es mediante herramientas para la explotación de corpus. Nótese que por herramienta nos referimos aquí a las potencialidades de los distintos tipos de *software* desarrollados para el manejo de corpus, ya que, como bien lo expresa Hunston (2002): «a corpus does not contain new information about language, but the software offers us a new perspective on the familiar». Tres de estas herramientas son la creación de listas de frecuencia, la generación de concordancias y las colocaciones. Para hacernos una idea, las listas de frecuencia ordenan automáticamente las palabras en función de la frecuencia con la que aparecen en el corpus y, además, especifican el número de veces que aparece cada una.

Por lo que respecta a las concordancias, estas nos muestran las palabras en su contexto. Sinclair (1991, p. 32) las define así:

FIGURA 1 *Ejemplo de lista de frecuencia sacada de ECPC-web.*

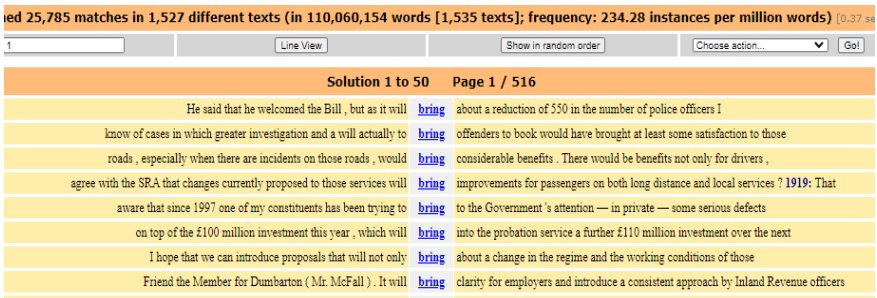


Frequency list: *Word* frequencies in entire "ECPC_HC"

|< << >> New Frequency List Go!

No.	Word	Frequency
1	the	7,011,371
2	,	4,796,649
3	.	3,797,448
4	to	3,313,807
5	that	2,918,058
6	of	2,858,927
7	and	2,401,009
8	in	2,039,382
9	a	1,756,179
10	is	1,640,273
11	i	1,396,210

FIGURA 2 *Ejemplo de concordancia en ECPC-web: la palabra bring en contexto.*



ied 25,785 matches in 1,527 different texts (in 110,060,154 words [1,535 texts]; frequency: 234.28 instances per million words) [0.37 se

1 Line View Show in random order Choose action... Go!

Solution 1 to 50	Page 1 / 516	
He said that he welcomed the Bill , but as it will	bring	about a reduction of 550 in the number of police officers I
know of cases in which greater investigation and a will actually to	bring	offenders to book would have brought at least some satisfaction to those
roads , especially when there are incidents on those roads , would	bring	considerable benefits . There would be benefits not only for drivers ,
agree with the SRA that changes currently proposed to those services will	bring	improvements for passengers on both long distance and local services ? 1919: That
aware that since 1997 one of my constituents has been trying to	bring	to the Government 's attention — in private — some serious defects
on top of the £100 million investment this year , which will	bring	into the probation service a further £110 million investment over the next
I hope that we can introduce proposals that will not only	bring	about a change in the regime and the working conditions of those
Friend the Member for Dumbarton (Mr. McFall) . It will	bring	clarity for employers and introduce a consistent approach by Inland Revenue officers

A concordance is a collection of the occurrences of a word-form, each in its own textual environment. In its simplest form it is an index. Each word-form is indexed and a reference is given to the place of occurrence in a text.

Por su parte, las colocaciones están estrechamente ligadas a las concordancias, pues se generan a partir de un examen estadístico de estas. McEnery y Hardie (2011) las definen como «links between pairs of things that tend to co-occur in a corpus». Para su obtención, se pueden emplear distintas medias estadísticas, como *log-likelihood* o *mutual information*.

FIGURA 3 *Listado de las 10 primeras colocaciones de bring usando log-likelihood.*

There are 10,071 different words in the collocation database for this query (Query "bring" returned 25,785 matches in 1,527 different texts)
[1.48 seconds - retrieved from cache]

No.	Word	Total no. in whole corpus	Expected collocate frequency	Observed collocate frequency	In no. of texts	Log-likelihood
1	to	3,313,807	4658.172	20,867	1527	32063.973
2	forward	47,310	66.503	3,248	1176	19182.239
3	together	24,718	34.746	1,174	759	6048.558
4	back	60,727	85.363	1,293	754	4646.654
5	will	780,780	1097.531	3,805	1297	4103.697
6	about	350,357	492.492	2,220	1015	3258.662
7	into	118,802	166.998	1,306	829	3113.601
8	down	46,963	66.015	820	496	2639.753
9	proposals	38,945	54.744	756	507	2582.953
10	can	247,738	348.242	1,260	838	1692.855

Los resultados del análisis de un corpus dependen de otro factor general común a todo tipo de corpus: la correspondencia entre lo que se quiere estudiar y el conjunto de datos que se va a explotar. Generalmente, tanto más útil será un corpus cuanto más relacionado esté con la cuestión que se desea abordar (McEnery y Hardie, 2011). Por último, debemos ser conscientes de que podemos encontrar divergencias dentro de un corpus que *a priori* considerábamos homogéneo.

Estas generalizaciones describen la base de lo que hoy por hoy se conoce como lingüística de corpus. Sin embargo, más allá de estas generalizaciones existe toda una serie de criterios que explican la clase de estudios que se pueden acometer dentro de este campo y a partir de los cuales surgen distintos tipos de corpus. De entre las clasificaciones más conocidas desgranamos debajo una de las más influyentes: la propuesta por McEnery y Hardie (2011).

El primer criterio sobre el que se sustenta la taxonomía de ambos autores está relacionado con el canal de transmisión. Los corpus pueden constar de textos transmitidos en cualquier medio. En principio, los más comunes son los corpus de lengua escrita y los de lengua oral. A diferencia de los corpus de lengua escrita, cuya compilación no plantea tantas dificultades, requiere mucho tiempo y esfuerzo reunir los materiales necesarios para la confección de un corpus de lengua oral. La mayoría de las veces se opta por el uso de transcripciones oficiales.

El siguiente criterio está relacionado con la forma de utilizar los corpus. Tognini-Bonelli (2001) distingue dos formas: *corpus-based* y *corpus-driven*. Lo que viene a decir Tognini-Bonelli con *corpus-based studies* es que, cuando se realiza un «estudio basado en corpus», se utilizan los

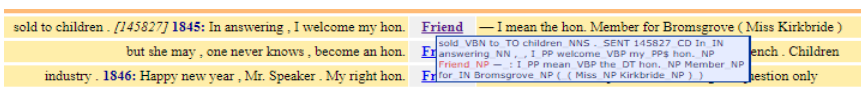
datos recopilados en el corpus para explorar una teoría o hipótesis con el propósito de validarla, refutarla o mejorarla. En cambio, los *corpus-driven studies* entienden el corpus como el punto de partida y las descripciones que se hagan serán el resultado de las evidencias dadas en el corpus.

Asimismo, diferenciamos entre varias clases de corpus en función de los regímenes de recopilación de datos que se elijan para compilarlos. Esta decisión suele depender de la especificidad de la cuestión que quiere abordarse. Así pues, contamos para ello con tres enfoques diferentes. El primero, propuesto por Sinclair (1991), es el *monitor corpus*. Un *monitor corpus* es un corpus en continuo desarrollo, que va expandiéndose con el paso del tiempo para incluir más y más textos. Teubert (2007, p. 71) lo define como «a corpus that monitors language change. It is, in principle, regularly updated and opened».

En contraste con los *monitor corpora*, existen los *balanced corpora* o *sample corpora*, que buscan representar los usos lingüísticos de periodos determinados. Los corpus que no encajan en ninguna de estas descripciones, pues no tienen un marco de estudio concreto, reciben el nombre de *opportunistic corpora*.

La lingüística de corpus también puede variar en función de si los corpus contienen información lingüística codificada en ellos o no. En ocasiones, puede resultarnos conveniente incluir información adicional sobre las palabras que aparecen en determinados contextos. Para ello, utilizamos etiquetas. Así pues, los corpus en los que se incluyen este tipo de análisis lingüísticos reciben el nombre de *annotated corpora*, mientras que los que prescinden de ellos reciben el nombre de *unannotated corpora*.

Figure 4 *Ejemplo de etiquetas en ECPC-web.*



Por último, otra forma de clasificar los corpus tiene en cuenta el número de lenguas que se busca representar. Los que se limitan a una lengua

determinada reciben el apelativo de *monolingües* (McEnery y Hardie, 2011, p. 18) y los que contienen más de una lengua se llaman *multilingües*. El fenómeno de los corpus de más de una lengua es bastante reciente y, por ello, no existe consenso con respecto a la terminología. A pesar de todo, y siguiendo a Baker (1993; 1995, 1999), dentro de los corpus multilingües podemos diferenciar dos tipos: los corpus comparables y los corpus paralelos. Los corpus comparables constituyen parejas o grupos de corpus monolingües construidos siguiendo los mismos criterios de compilación. No son traducciones los unos de los otros, sino colecciones de datos comparables por haber sido compilados siguiendo la misma metodología. Por otra parte, los corpus paralelos son corpus que contienen textos en lengua original y sus traducciones en una o más lenguas, y, para sacarles el mayor partido posible, deben estar alineados (McEnery, 1996, p. 58).

3. METODOLOGÍA

Ahora que ya hemos presentado brevemente en qué consiste la lingüística de corpus, podemos entender mejor qué queremos hacer en este trabajo y, sobre todo, cómo queremos hacerlo. El objetivo general del trabajo consiste en estudiar, a través del análisis de corpus, los discursos pronunciados en tres de los parlamentos más influyentes de Europa (el Congreso de los Diputados, la House of Commons y el Parlamento Europeo) con el fin de establecer cuáles son las similitudes y las diferencias más notables en materia de uso de cierta terminología feminista.

La investigación se enmarca dentro de los estudios de discurso asistidos por corpus (o CADS en sus siglas en inglés). En nuestro caso, hemos tenido la suerte de trabajar en el marco del grupo de investigación ECPC (European Comparable and Parallel Corpora),[104] que se encarga precisamente de analizar y contrastar discursos pronunciados en las sesiones plenarias de varios parlamentos europeos mediante recursos *online* desarrollados o adaptados por el propio grupo. De entre las

[104] ECPC, dirigido por la catedrática María Calzada Pérez (Universitat Jaume I, España), está actualmente financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (FFI2008-01610/FILO). Para más información, consúltese su página web: http://blogs.uji.es/ecpc/.

herramientas disponibles en ECPC cabe destacar ECPC-web,[105] un sistema web de análisis de corpus basado en CQP-web (Hardie, 2012), cuyo desarrollo debemos a Andrew Hardie (Universidad de Lancaster) y que ECPC ha empleado para hacer públicos los corpus recopilados por el grupo, que, por lo demás, constituirán el material lingüístico del presente trabajo. En concreto, en ECPC-web pueden consultarse los siguientes corpus: EP-EN (versión inglesa de los discursos del Parlamento Europeo; 30 183 506 *tokens*); EP-ES (versión española de los discursos del Parlamento Europeo; 31 099 229 *tokens*); CD (discursos del Congreso de los Diputados de España; 36 170 154 *tokens*) y HC (discursos de la Cámara de los Comunes del Reino Unido; 110 060 154 *tokens*). En definitiva, y siguiendo los criterios que hemos ido desgranando en el apartado de contextualización, estos corpus son: corpus transcritos por los parlamentos a partir de las intervenciones orales de los diputados, corpus monitores[106] y etiquetados con información contextual y anotados con información morfosintáctica. Asimismo, nótese que EP-EN y EP-ES son corpus paralelos alineados, aunque, en su conjunto, EP, CD y HC pueden considerarse corpus comparables por contener material del mismo periodo histórico recogido con parámetros y métodos idénticos (véase «Contextualización»).

Por otra parte, nuestro estudio se desarrolla siguiendo el método *corpus-based* y parte del trabajo de corte feminista *One hundred words for equality: A glossary of terms on equality between men and women*, un glosario multilingüe publicado por la Comisión Europea en 1998 en un intento por reunir los términos más usados en el área de las políticas de igualdad.[107]

Ahora que ya tenemos claros los materiales empleados para el análisis, pasemos a desglosar las fases en que se ha dividido el trabajo. En primer

[105] ECPC-web está disponible en el siguiente enlace: http://150.128.97.136/CQPweb/.

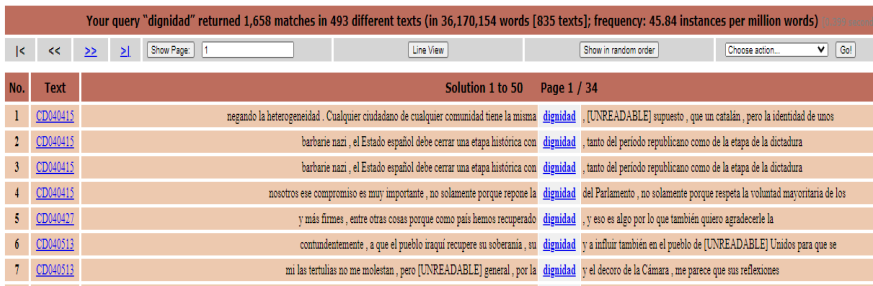
[106] Acaba de concluirse la actualización del CD y del HC, que ya incluyen discursos hasta 2020. En la actualidad se está procediendo a la actualización del PE. Las actualizaciones de todos los corpus se están desarrollando en el marco de dos proyectos: proyecto RE-CRI (financiado por Ministerio, PID2019-108866RB-I00) y ParlaMint (del que ECPC es miembro observador).

[107] Todo nuestro agradecimiento al profesor José Santaemilia, catedrático de la Universidad de Valencia, por sugerirnos este punto de partida.

lugar, y dada la extensión del glosario, nos hemos visto en la necesidad de seleccionar, de entre todas las palabras o expresiones propuestas por la Comisión Europea, únicamente aquellas que estuviesen estrechamente vinculadas a las mujeres y cuyo significado fuera más transparente dentro del ámbito feminista. Hemos descartado, por ejemplo, expresiones del tipo *dependant care* o *family worker* por su carácter general, ya que, buscadas como tal, arrojarían tan pocos resultados de cariz feminista que imposibilitarían un estudio lingüístico exhaustivo. Asimismo, debido al propósito del trabajo, hemos extraído únicamente las equivalencias en inglés y en español.

A continuación, gracias al sistema web de análisis de corpus de ECPC-web, hemos llevado a cabo tres tipos de estudio: un estudio de frecuencias, un estudio de colocaciones y un estudio de contraste traductológico.

FIGURA 5. *Ejemplo de una búsqueda general en ECPC-web*



El estudio de frecuencias no es más que un estudio contrastivo de las frecuencias de uso de los términos seleccionados en los distintos corpus. Este consta, a su vez, de dos partes: un estudio de frecuencias relativas por millón de palabras y una exploración estadística más matizada de los resultados de cada corpus.

Gracias a ECPC-web, podemos obtener el dato de frecuencia relativa por millón de palabras. Mientras que la frecuencia absoluta constituye el número de veces que aparece un valor en un corpus (por ejemplo, siguiendo el ejemplo de la Figura 5 el término dignidad aparece 1658 veces en un corpus de 36 170 154 *tokens*), la frecuencia relativa nos informa de la proporción o peso que tiene un valor en el corpus en

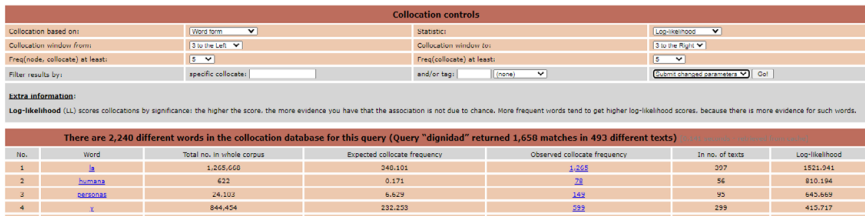
comparación con otros corpus. Según Evison en O'Keeffe y McCarthy (2010, 126) «In order to compare frequency counts across corpora of different sizes, a process of normalisation is required". En palabras de Evison, este proceso implica «extrapolating raw frequencies from the different-sized corpora which are being compared so that they can be expressed by a common factor such as a thousand or a million words» (O'Keeffe y McCarthy 2010, p. 126). Así pues, siempre que queramos comparar corpus de diferentes tamaños necesitaremos las frecuencias relativas.

Posteriormente, dado que la frecuencia relativa no siempre permite establecer generalizaciones claras, hemos utilizado la *Log-likelihood and effect size calculator*,[108] que nos ayuda a explorar los resultados desde un punto de vista estadístico más robusto. Esto lo hacemos para comprobar si las apariciones en los corpus son significativas o, si por el contrario, se encuentran sujetas al azar más allá de lo permisible para un trabajo científico (para ello se utiliza la medida estadística *log-likelihood*), y para medir la diferencia exacta de uso entre los corpus (mediante lo que en inglés se denomina *effect size* y, en español, peso o tamaño del efecto).

Ahora que ya sabemos en qué consiste nuestra metodología para examinar las frecuencias, pasemos a explicar el protocolo de estudio de colocaciones. En nuestro caso, hemos recogido en una tabla los 10 términos que colocan con más frecuencia con el nodo de búsqueda. Para realizar el análisis, hemos utilizado la medida estadística *log-likelihood* (frente a otras posibles como MI o MI3; Brezina, 2018) que mide las colocaciones por significación, es decir, que cuanto más elevado sea el valor asignado a una colocación, más evidencia tendremos de que la asociación entre ambos términos no es casual. Asimismo, hemos establecido una *collocation window* de tres palabras a la derecha y tres a la izquierda, y una frecuencia mínima de cinco apariciones por colocación.

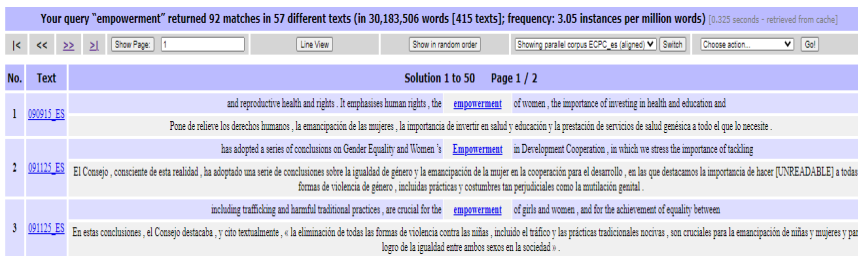
[108] http://ucrel.lancs.ac.uk/llwizard.html.

FIGURA 6. *Ejemplo de búsqueda de colocaciones en ECPC-web*



El estudio de colocaciones es muy revelador, pues no solo nos permite entender cómo se utilizan (en cotexto y contexto) los términos elegidos para el estudio en los distintos parlamentos, sino que, al contar con parlamentos en los que se hablan lenguas distintas, nos proporciona datos para constatar que existen, entre ellos, variaciones de uso en cuanto a algunos de los conceptos objeto de análisis. Este es el motivo por el que hemos decidido llevar a cabo un último estudio en el que se comparen, desde un punto de vista traductológico, las equivalencias propuestas por los corpus paralelos alineados EP-EN y EP-ES (véase Figura 7; véase también el apartado «Contextualización»), para luego comprobar el uso del Congreso de los Diputados y de la House of Commons.

Figure 7 *Ejemplo de corpus paralelo de ECPC-web*



Ahora que ya hemos descrito las fases de nuestro trabajo, pasemos a presentar el análisis.

4. ANÁLISIS

4.1 PRESENTACIÓN DE LOS DATOS

En la Tabla 1 que mostramos a continuación están representados de forma organizada y visual los datos del análisis. Como podemos

comprobar, los términos escogidos finalmente para el análisis difieren vagamente de los que encontramos en el glosario de la Comisión Europea. Se trata de una decisión tomada conscientemente. El cambio se debe principalmente a la especificidad de los términos propuestos por la Comisión. Muchas de las expresiones hacen referencia a situaciones tan concretas dentro del ámbito feminista que, buscadas como tal, apenas arrojarían resultados, lo cual imposibilitaría un estudio lingüístico exhaustivo. En su lugar, hemos decidido agrupar las expresiones que giran en torno a un mismo nodo y centrarnos en el análisis de este (por ejemplo, *sexo*, *violencia sexual*, *inclinación sexual*, *orientación sexual*… se engloban dentro de *sex[o,ual,]*). Para hacerlo hemos utilizado algunos de los comodines de búsqueda más habituales como *, ? o []. Los únicos dos términos que hemos analizado tal y como aparecen en el glosario son *empowerment* y *dignity*. Esto se debe a que, por sí solos, estos arrojan resultados interesantes.

TABLA 1. *Datos generales del análisis*

Corpus	Años	Contexto	Tokens	Palabras buscadas
ECPC_CD	2004-2014	Congreso de los Diputados	36 170 154	dignidad, emancipación, igualdad, violencia, género, segregación, mujer*, hombre*, discriminación, sex[o,ual,].
ECPC_ES	2004-2011	Parlamento Europeo	31 099 229	
ECPC_EN	2004-2011	European Parliament	30 183 506	dignity, empowerment, equality, violence, gender, segregation, wom?n, m?n, discrimination, sex*.
ECPC_HC	2004-2014	House of Commons	110 060 154	

4.2 ESTUDIO DE FRECUENCIAS

Para llevar a cabo dicho estudio, y dado que contamos con corpus de tamaño diferente, utilizaremos las llamadas frecuencias relativas (véase «Metodología»). Los datos han quedado recopilados en la tabla que se muestra a continuación.

TABLA 2. *Estudio de frecuencias por millón de palabras*

Términos	**CD**	**HC**	**PE_EN**	**PE_ES**
dignity/dignidad	45,84	13,61	54,63	52,38
empowerment/ emancipación	7,22	3,72	3,05	2,22
equality/ igualdad	218,25	53,94	143,75	249,36
violence/ violencia	179,98	97,07	188,28	182,51
gender/género	93,56	21,29	110,33	102,09
segregation/ segregación	6,64	2,03	5,57	5,43
wom?n/mujer*	280,87	310,21	595,82	575,96
m?n/hombre*	83,25	171,86	175,20	164,31
discrimination/ discriminación	53,25	43,19	147,43	163,57
sex*/sex[o,ual,]	40,12	78,15	87,93	66,18

A priori, todas las observaciones que podamos hacer carecerán de un valor estadístico robusto. Por ello, conviene pasarlas por el tamiz de las medidas estadísticas. Para comprobar si las apariciones en uno y otro corpus son significativas (en nuestro caso mediante el *log-likelihhod*) y para medir la diferencia exacta de uso entre los corpus (en nuestro caso recurriendo al *Log Ratio* o *LogR*; para significación y *effect size* ver apartado «Metodología»), utilizaremos la *log-likelihood and effect size calculator*. Los datos recopilados se muestran en la siguiente tabla:

TABLA 3. *Significación estadística y effect size*

Términos	**CD - HC LL LogR**		**CD – PE_ES LL LogR**		**HC - PE_EN LL LogR**		**PE_EN - PE_ES LL LogR**	
dignity/ dignidad	+1116,58	+1,75	-14,61	-0,19	-1436,68	-2,01	+1,45	+0,06
empowerment/ emancipación	+65,79	+0,96	+91,94	+1,70	+3,07	+0,29	+4,02	+0,46
equality/ igualdad	+6633,08	+2,02	-69,42	-0,19	-2211,82	-1,41	-878,73	-0,79
violence/ violencia	+1447,64	+0,89	-0,59	+0,02	-1501,09	-0,96	+2,75	+0,04
gender/ género	+3037,07	+2,14	-12,47	-0,13	-3674,15	-2,37	+9,78	+0,11
segregation/ segregación	+156,04	+1,71	+3,99	0,29	-89,94	-1,46	+0,05	+0,03
wom?n/ mujer*	-78,70	-0,14	-3500,48	-1,04	-4628,99	-0,94	+10,32	+0,05
m?n/ hombre*	-1617,78	-1,05	-912,06	-0,98	-1,52	-0,03	+10,69	+0,09
discrimination/discriminación	+58,31	+0,30	-1994,86	-1,62	-3226,89	-1,77	-25,67	-0,15
sex*/ sex[o,ual,]	-643,44	-0,96	-217,22	-0,72	-27,62	-0,17	+94,45	+0,41

Recuérdese que, según la *log-likelihood and effect size calculator*, son significativas todas las cifras cuyo valor es igual o superior a 3,8. Todas las cifras iguales o superiores a 3,8 son significativas en un 95 % ($p < 0,05$); las iguales o superiores a 6,6 son significativas en un 99 % ($p < 0,01$); las iguales o superiores a 10,8 lo son en un 99,9 % ($p < 0,001$) y

las iguales o superiores a 15,1, en un 99,99 % ($p < 0,001$). Estos valores están expresados en la columna LL.

Asimismo, los valores de peso o tamaño del efecto han quedado recogidos en la columna LogR. Las cifras iguales o superiores a 1 indican que una palabra es dos veces más frecuente en el primer corpus que en el segundo y las iguales o superiores a 2, que una palabra es cuatro veces más frecuente en el primer corpus que en el segundo. También es importante aclarar que, si bien las cifras de la *log-likelihood and effect size calculator* son siempre positivas, en este trabajo las acompañamos de un signo + o un signo - para que se vea claramente el peso y la significación de cada palabra en los dos corpus comparados, constituyendo + indicador de mayor significación y mayor peso en el primer corpus que en el segundo y - indicador de menos significación y menor peso en el primer corpus que en el segundo.

Gracias a esta exploración más detallada, se pueden sacar algunas conclusiones primerizas:

- Que, efectivamente, todos los términos seleccionados (salvo *wom?n/mujer**, *m?n/hombre** y *sex*/sex[o,ual,]*) son mucho más frecuentes en el CD que en la HC y que esta diferencia es estadísticamente significativa ($p < 0,0001$).

- Que, en comparación con el PE, en el CD es muy significativa ($p < 0,0001$) la diferencia de uso de los términos *wom?n/mujer**, *m?n/hombre**, *discrimination/discriminación*, los cuales se emplean con mucha menos frecuencia, y de *empowerment/emancipación*, que es bastante más frecuente.

- Que todos los términos, salvo *m?n/hombre**, presentan una diferencia de uso entre la HC y el PE estadísticamente significativa ($p < 0,0001$). En la HC se utilizan con mucha menos frecuencia.

- Que entre la versión inglesa y española del PE es especialmente destacable la diferencia de uso del término *equality/igualdad*. Se puede afirmar que en la versión inglesa el término es mucho menos frecuente que en la versión española

y que esta diferencia es estadísticamente significativa ($p < 0{,}0001$).

Este primer análisis de frecuencias nos ha permitido llegar a bastantes conclusiones con respecto a la frecuencia de uso, la significación y el peso de los términos en cada parlamento. Sin embargo, solo con esto no podemos saber cómo se habla de cuestiones feministas en los parlamentos. De hecho, ni siquiera sabemos si estos términos se asocian o no a las mujeres. Para averiguarlo, debemos llevar a cabo un estudio de colocaciones.

4.3 ESTUDIO DE COLOCACIONES

A continuación, presentaremos los datos de colocaciones y los acompañaremos de datos cuantitativos (la frecuencia absoluta de coocurrencia de las palabras) y de sus concordancias (véase «Contextualización»).

TABLA 4. *Estudio de colocaciones más frecuentes*

Términos	CD	HC	PE_EN	PE_ES
dignity/ dignidad	Humana, persona(s), vivir, respeto, morir, victimas, memoria, personal, libertad, propia.	Respect, treated, human, security, privacy, courage, independence, deserve, quiet, older	Human, respect, rights, freedom, life, live, personal, individual, equal, affront.	Humana, respeto, vivir, libertad, persona(s), respete, humano(s), vida, afrenta, envejecer.
empowerment/ emancipación	Renta, básica, jóvenes, edad, joven, plan, apoyo	Women, community, neighbourhood, local, equality, economic, patient, accountability, communities, White	Women, consumer, local, Cooperation, Development, rights	Mujer, mujeres
equality/ igualdad	Oportunidades, condiciones, principio, entre, hombres, efectiva, garantizar, sociales, trato, ley.	Human, rights, gender, racial, Comission, promote, Act, women, Bill, race	Gender, between men, rights, women, Institute, principle, Roadmap, promote, treatment	Género, oportunidades, trato, entre, Mujer, hombres, condiciones, pie, principio, mujeres.
violence/ violencia	Género, víctimas, doméstica, mujeres, lucha,	Domestic, sexual, women, victims, intimidation, abuse,	Women, sexual, domestic, acts, victims,	Mujeres, doméstica, sexual, actos,

	integral, machista, mujer, juzgados, racismo.	conflict, gang, acts, end	gender-based, forms, combating, combat, physical	víctimas, género, ejercida, mujer, combatir, formas
gender/ género	Violencia, igualdad, dudas, doméstica, disforia, perspectiva, identidad, impacto, enfoque, duda	Gap, equality, pay, recognition, reassignment, race, certificate, dysphoria, acquired, ethnicity	Equality, mainstreaming, rights, Institute, gap, stereotypes, discrimination, dimension, inequality, pay	Igualdad, perspectiva, violencia, dimensión, estereotipos, cuestiones, discriminación, desigualdad(es), raza, humano
segregation/ segregación	Temprana, sexos, alumnado, alumnos, resultante, ADIF, exclusión, activos	Occupational, gender, social, racial, schools, job,	Discrimination, labour, educational, ethnic, gender, Roma, spatial, schools, social, problems	Étnica, educativa, discriminación, y, género, muro, social
wom?n/ mujer*	Hombre(s), violencia, víctimas, asesinadas, maltratadas, derechos, igualdad, sufren, muertas, jóvenes	Men, servicemen, girls, young, violence, pregnant, bishops, brave, children, equality	Men, violence, rights, children, girls, pregnant, equality, Committee, participation, trafficking	Hombres, violencia, igualdad, derechos, niños, niñas, embarazadas, jóvenes, participación, discriminación
m?n/ hombre*	Mujer(es), igualdad, efectiva, negro, oportunidades, desigualdad, hombre, nuestros, miles, matrimonio	Women woman, Isle, brave, business, gay, decent, sex, black, wit	Women, equality, equal, woman, treatment, pay, wise, opportunities, gap, gay	Mujeres, igualdad, trato, retribución, mujer, oportunidades, salarial, desigualdades, negocios, salariales
discrimination/ discriminación	Positiva, accesibilidad, razón, no, sufren, salarial, universal, contra, oportunidades, tipo	Disability, against, 1995, Act, age, sex, caste, grounds, racial, prejudice, positive	Against, forms, grounds, women, combat(ing), fight, suffer, multiple, based,, any, racial, gender	Contra, motivos, lucha, formas, sufren, combatir, no, tipo, basada, múltiple
sex*/sex[o,ual]	Reproductiva, orientación, explotación, salud, mismo, personas, libertad, fines, raza, razón, identidad	Violence, exploitation, orientation, offences, offenders, abuse, child, education, transmitted, assault	Orientation, exploitation, reproductive, violence, abuse, health, children, age, grounds slavery	Orientación, explotación, reproductiva, violencia, salud, abuso, edad, mismo, parejas, motivos

Por cuestiones de espacio, analizaremos únicamente aquellas colocaciones a partir de las cuales se han podido extraer conclusiones

interesantes con vistas al propósito del estudio. Nos centraremos en los términos *violence/violencia*, *gender/género*, *wom?n/mujer** y *m?n/hombre**:

- ***Violence/violencia***: podemos observar que en el CD lo más frecuente es hablar de «violencia de género» (2670 resultados), mientras que en la HC la colocación más frecuente de *violence* es *domestic* (3252 resultados, generalmente «domestic violence»), seguida, de lejos, de *sexual* (785 resultados, normalmente «sexual violence») y de *women* (784 resultados, por lo general «violence against women»). Si bien en el CD la palabra *doméstica* se sitúa como una de las primeras colocaciones de *violencia*, su uso en muy inferior al de la combinación de *violencia* y *género* (215 resultados). Asimismo, aunque la preposición *contra* es la segunda colocación de *violencia*, esta apenas se utiliza en referencia a las mujeres (nos referimos a construcciones del tipo «violencia contra las mujeres»). Este último dato no contrasta únicamente con la HC, también lo hace con ambas versiones del PE, en donde es muy frecuente hablar de «violence against women» y «violencia contra las mujeres". En la versión inglesa del PE, el término *violence* coloca también con *sexual* (286 resultados, generalmente «sexual violence») y *domestic* (244 resultados, normalmente «domestic violence»), y, además, sorprende la presencia de la colocación, pese a no ser tan frecuente como las dos anteriores, de *gender-based* (92 resultados, por lo general «gender-based violence»). Si bien estas colocaciones se mantienen en la versión española del PE, es curioso el cambio de frecuencia entre *sexual* y *doméstica*, siendo esta última más frecuente que la primera.

- ***Gender/género***: en el CD, la palabra *género* coloca con algunos de los términos ya mencionados en el presente análisis, como *violencia* («violencia de género») o *doméstica* (normalmente «violencia de género y doméstica»). En cambio, en la HC se utiliza mucho la palabra *gender* en referencia a las diferencias de retribución según el género. De hecho, dos de las

colocaciones más frecuentes son *gap* (309 resultados) y *pay* (304 resultados) en «gender pay gap», normalmente. También se hace mucho hincapié en la «gender equality» (284 resultados). En el PE, sin embargo, una de las colocaciones más frecuentes es *mainstreaming* (207 resultados, generalmente «gender mainstreaming»). Nos centramos especialmente en esta colocación porque, según el glosario para la igualdad de la Comisión Europea, el término *mainstreaming* tiene como equivalente en español *transversalidad*. Sin embargo, esta palabra no se encuentra entre las principales colocaciones de género. Asimismo, también nos gustaría comentar que una de las colocaciones más frecuentes del PE español es *violencia*, lo cual contrasta con la versión inglesa, en donde tan apenas de utiliza (78 resultados en la versión inglesa frente a los 206 de la española).

– ***Wom?n/mujer****: en todos los parlamentos la primera colocación de *wom?n/mujer** es *men/hombre(s)*. A partir de aquí, ya empiezan a haber algunas diferencias significativas. En el CD, las colocaciones más frecuentes de mujer son *violencia* (562 resultados: «violencia contra la(s) mujer(es)», «violencia hacia la(s) mujer(es)», «violencia sobre la(s) mujer(es)», etc.), *víctimas* (301 resultados: «mujeres víctimas de», «mujeres que fueron víctimas de»…), *asesinadas* (133 resultados, generalmente «mujeres asesinadas»), *maltratadas* (90 resultados, normalmente «mujeres maltratadas»), etc. En cambio, en la HC la segunda colocación más frecuente es *servicemen* (933 resultados, generalmente «(our) servicemen and women»). También destacan *violence* (788 resultados, normalmente «violence against women» «women experience violence», etc.), *pregnant* (359 resultados, generalmente «pregnant women»), *bishops* (294 resultados, por lo general «women bishops») y *children* («women and children»). Estas colocaciones se repiten también en el PE.

– ***M'n/hombre****: al igual que con *wom?n/mujer**, la primera colocación en los tres parlamentos es *women* y *mujer(es)*. No

obstante, mientras que en el CD este término se asocia más estrechamente con la mujer y la igualdad de género (la segunda colocación es, por ejemplo, *igualdad* [396 resultados]: «igualdad entre el hombre y la mujer», «igualdad entre hombres y mujeres», etc.), en la HC el término *m?n* coloca con *business* (557 resultados, por lo general «business men»), *decent* (134 resultados, normalmente «decent men») o *wit* (63 resultados, generalmente «wit of men»). En el PE se centran más en la igualdad de trato y en la igualdad de oportunidades y salarial entre hombres y mujeres. En la versión inglesa, de entre las principales colocaciones destacan *equal*, *treatment*, *pay* u *opportunities* («equal treatment for men and women», «equal opportunities for men and women», etc.). Estos resultados coinciden en la versión española, donde *hombre** coloca significativamente con *igualdad*, *trato*, *retribución* u *oportunidades* («igualdad de trato entre hombres y mujeres», «igualdad de retribución entre hombres y mujeres» «igualdad de oportunidades para hombres y mujeres», etc.).

4.4 ESTUDIO DE CONTRASTE TRADUCTOLÓGICO

A lo largo del análisis de colocaciones hemos podido constatar que no siempre existe consenso a la hora de trasladar algunos conceptos en nuestra lengua. Nuestro propósito con este tercer y último estudio es comprobar la traducción de determinadas expresiones en la versión española del PE y compararlas con las que se utilizan en el CD, que no está contaminado por el entorno multilingüe y multicultural europeo. Por motivos de extensión, no se han podido presentar aquí todos los análisis contrastivos posibles que arrojaban los corpus. Nos hemos limitado a:

– ***Empowerment/emancipación***: como hemos podido comprobar a través del estudio de colocaciones, «emancipación de las mujeres» aparece con bastante menos frecuencia que «empowerment of women» (3 resultados del CD frente a los 31 de la HC). Esto nos lleva a pensar que, si bien un posible equivalente de *empowerment* es *emancipación*, este último término

no siempre resulta la opción traductora elegida. Tras analizar los discursos alineados del corpus paralelo del PE, observamos que, efectivamente, el término *empowerment* equivale a *emancipación* (7 coincidencias de 92 resultados), pero también se utiliza «capacitación de las mujeres» (46 coincidencias de 92 resultados), «otorgar poder a las mujeres» (2 coincidencias de 92 resultados), «concesión de competencias a las mujeres» (4 coincidencias) o «el apoderamiento de las mujeres» (1 coincidencia). Desde hace poco se habla de «empoderamiento» y, de hecho, este término ya aparece en el DRAE con la siguiente definición: «Hacer poderoso o fuerte a un individuo o grupo social desfavorecido". Sin embargo, una búsqueda rápida en el CD nos ha permitido comprobar que, si bien se utiliza alguna que otra vez «empoderamiento de la(s) mujer(es)», este uso se compagina con el de «emancipación". Recuérdese, por un lado, que el corpus que consultamos contiene textos de hasta 2014. Por lo demás, el número de resultados es en ambos casos es tan ínfimo que no nos daría para sacar ninguna conclusión.

– ***Domestic and sexual violence***: por lo que respecta a sexual *violence*, generalmente se traduce por «violencia sexual», aunque encontramos algunas expresiones como «agresiones sexuales», «violación sexual», «violencia contra la mujer». Sin embargo, en el CD tan apenas se dice «violencia sexual» (encontramos solo 10 resultados en todo el corpus). En cuanto a *domestic violence*, normalmente se traduce por «violencia doméstica», pero destaca una variante bastante frecuente: «violencia de género» (también hay un caso de «violencia familiar»). Es sorprendente también lo que ocurre con la traducción en inglés de «violencia de género». Tras un análisis de los resultados del corpus alineado del PE, observamos que en inglés «violencia de género» tiene varios equivalentes. Los más utilizados son «gender-based violence» (86 coincidencias de 197 resultados) y «gender violence» (82 coincidencias en 197 resultados), pero también se habla de «gender-related

violence» (7 coincidencias), «gender-specific violence» (2 coincidencias) y «domestic violence» (37 coincidencias). No obstante, como se ha comprobado en el estudio de colocaciones, en la HC ni *gender* ni *gender-based* colocan significativamente con *violence*.

5. CONCLUSIONES PROVISIONALES

Tanto el análisis de frecuencias como el de colocaciones y el de contraste traductológico han arrojado resultados realmente interesantes de los que podemos extraer algunas conclusiones que, en todo caso, no son definitivas.

Del estudio de frecuencias (relativas y de significación estadística) se puede concluir que los parlamentos muestran ciertamente imágenes distintas de la mujer por lo que respecta al uso de los términos aquí examinados. Lo que observamos es que, salvo *empowerment* y *emancipación*, todos los vocablos seleccionados para el presente estudio son mucho más frecuentes en el PE que en el resto de los parlamentos. Si bien es innegable que los términos aquí examinados proceden de un glosario de terminología feminista compilado por la Comisión Europea (que pertenece al mismo espectro geopolítico que el PE), no cabe duda de que son vocablos de uso común en todos los espacios políticos nacionales y transnacionales. ¿O es que acaso dignidad, igualdad, violencia o género son privativos del entorno comunitario? En este sentido, pues, nuestro estudio de frecuencias nos lleva a concluir que en el PE elementos generalmente asociados a la discriminación, la identidad, la sexualidad y la violencia (*dignidad*, *igualdad*, *violencia*, *género*, etc.) tienen un mayor peso que en el resto de las cámaras parlamentarias del presente trabajo y, por lo tanto, apuntan a que, en la Eurocámara, son temas que constituyen objeto de debate con mayor frecuencia.

El estudio de colocaciones también resulta especialmente revelador. Ya sabemos que el objetivo del trabajo consistía en analizar si los términos seleccionados (palabras que, como vemos, están relacionadas con cuestiones sociales e identitarias) se asocian de manera directa a la mujer y la lucha de género. Sin embargo, por lo que hemos podido comprobar,

este no es siempre el caso. Gracias al examen de colocaciones, podemos inferir que, en el CD, algunas palabras que a priori se usaban con mucha más frecuencia que, por ejemplo, en la HC en realidad no se utilizan en el sentido que nos interesa. Así, ni *emancipación* ni *segregación* hacen referencia directa a las mujeres en el Congreso. En cambio, tanto en la HC, que en un principio presentaba una frecuencia de uso mucho más baja de dichos términos, como en el PE sí que se emplean en esta línea. Excepto *dignity/dignidad* (que en ningún parlamento se usa significativamente en referencia a la mujer), los demás términos se emplean en todos y cada uno de los parlamentos analizados con el significado que nos interesa, pero hay diferencias destacables que nos gustaría analizar.

En primer lugar, desearíamos centrarnos en los términos *wom?n/mujer** y *m?n/hombre**. Como hemos podido comprobar, en todas las cámaras parlamentarias objeto de estudio aquí, las primeras colocaciones en ambos casos son *hombre* y *mujer* o *man* y *woman*. Lo cierto es que este dato es muy dilucidador. A falta de una mayor triangulación de estos resultados con enfoques de todo tipo (entre ellos, sociológicos y filosóficos) y con datos procedentes de otros parlamentos mundiales, a bote pronto podríamos asociar este resultado con las teorías (dicotomías) derridianas, según las cuales «every concept is inscribed in a chain or in a system within which it refers to the other, to other concepts, by means of the systematic play of differences» (1982). Abundando en esto, según Derrida, la tradición metafísica occidental se construye sobre la base de una serie de oposiciones binarias o dicotomías en las que el primer elemento de cada oposición ocupa un lugar superior en un sistema jerarquizado y profundamente institucionalizado que enmascara la historia de su propia construcción (Derrida, 1967). El hecho de que, en nuestros corpus, se asocie de forma estadísticamente inapelable el hombre a la mujer, y viceversa, (en los tres parlamentos y en los dos idiomas tratados), aporta datos para reforzar estos postulados derridianos (al menos en cuanto al tema central de nuestro trabajo). En otras palabras, la realidad de los parlamentos examinados en este estudio se apoya sobre diferencias y similitudes entre géneros y sexos, que actúan como instrumento de control del primer elemento de la oposición (hombre) sobre el segundo (mujer).

Hay otro aspecto verdaderamente interesante en relación con este binomio. Mientras que en el CD se habla de forma estadísticamente significativa de «mujeres asesinadas», «mujeres maltratadas», «mujeres muertas», «mujeres víctimas de…», en la HC *wom?n* se asocia significativamente a *servicemen* y a *bishops*. Con independencia de las asociaciones que estos debates tienen con la realidad, parece claro que la imagen que se traslada de la mujer es totalmente distinta. En el CD se hace hincapié en la minorización y abuso que sufre la mujer. En la HC se la ubica (y además significativamente) en ámbitos que tradicionalmente estaban asociados a los hombres.

Otro dato curioso de la HC, y que contrasta con esa visión más progresista de la inclusión de las mujeres en áreas dominadas por hombres, es la asociación de la mujer a la gestación y a la crianza («pregnant women», «women and children»…) presente también, aunque no de forma tan evidente, en el PE. Esto contrasta de plano con la visión global que se tiene del hombre en la HC, relacionado con adjetivos como *brave*, *business* o *decent*. En definitiva, y simplificando para proyectar el argumento de forma rotunda, la representación de los hombres se realiza a través de su papel central en el mundo de los negocios mientras que el de las mujeres se produce mediante su condición de embarazadas.

La siguiente cuestión que nos gustaría abordar está relacionada tanto con el estudio de colocaciones como con el de contraste traductológico que constituye la parte final del análisis. Se trata de los usos de tres términos que están, a su vez, relacionados entre sí: *violence/violencia*, *gender/género* y *sex*/sex[o,ual,]*.

La principal diferencia entre los parlamentos de nuestro estudio es que, mientras que en el CD la expresión que se utiliza por excelencia es «violencia de género», en la HC y en el PE se prefieren construcciones del tipo *domestic violence* o *sexual violence*, a pesar de que también existen las expresiones *gender-based violence* o *gender violence*.

En español, la expresión violencia de género empieza a popularizarse allá por el 2004 a raíz del Proyecto de Ley integral contra la violencia de género y, ya desde un principio, su uso provocó una intensa polémica entre los académicos de la lengua y los colectivos feministas. Tanto la

Real Academia Española como algunos lingüistas se manifestaron en contra del uso de género en esta expresión, argumentando que era una traducción incorrecta del *gender-based violence* o *gender violence* del inglés:

> "Sólo el complejo de inferioridad de los hispanohablantes frente a los términos que llegan desde el inglés puede explicar que las feministas españolas prefieran la expresión «violencia de género» (pésima traducción del inglés: meliflua y blandurria además) a fórmulas más descriptivas y contundentes en español, y menos candorosas, como «violencia machista» o «violencia sexista», o «violencia de los hombres". (Grijelmo, 2000, p. 252-253)".

De hecho, en 2004, la palabra género en español hacía referencia al «conjunto de seres establecido en función de características comunes», a una «clase o tipo» o al aspecto gramatical de la lengua (RAE, 2004). Así pues, por mucho que en inglés se documentara desde antiguo el uso de *gender* como perteneciente al mismo ámbito semántico que *sex*, pero ligado a la construcción social y cultural de las personas, la Academia insistía en que en español no existía esa tradición y que, por lo tanto, era preferible usar alternativas como *violencia doméstica*, *por razón de sexo*, *violencia machista*, *violencia sexista*…

Como podemos comprobar, las expresiones propuestas por la RAE no han acabado de cuajar. Esto podría deberse a dos razones. En primer lugar, a que, como bien afirma de Andrés Castellanos (2001), la influencia inglesa no es tanta como parece, ya que en realidad *gender* deriva del griego *génos* y *violence*, del latín *violentia*. Así pues, no tendría ningún sentido rechazar expresiones que contienen derivados de origen grecolatino cuando la Academia acepta constantemente y sin censura anglicismos técnicos. Y, en segundo lugar, porque, como se viene afirmando desde los Estudios de Género, género no equivale a sexo. Como bien explica Lamarca Lapuente (2004):

> "Por género se entiende una construcción simbólica que alude al conjunto de atributos socioculturales asignados a las personas a partir del sexo y que convierten la diferencia sexual en desigualdad social. La diferencia de género no es un rasgo biológico, sino una construcción mental y sociocultural que se ha elaborado históricamente".

Por tanto, expresiones como *violencia sexista* o *violencia por razón de sexo* de ningún modo podrían servir para identificar la violencia contra la mujer, porque estas solo tienen en cuenta el componente biológico de la identidad.

Hoy por hoy, la acepción «anglosajona» de *género* ya se incluye en el diccionario de la RAE, pero, aun así, se continúa camuflando la violencia de género, al menos en los parlamentos aquí estudiados, con expresiones como *violencia doméstica* o *violencia sexual*, tal como hemos podido comprobar gracias al análisis de colocaciones. Obsérvese que estos usos están presentes en todos los parlamentos, pero destaca su frecuencia en la HC (*domestic violence* y *sexual violence*). Esto es cuando menos chocante, sobre todo si tenemos en cuenta que los ingleses se encuentran entre los primeros defensores de la expresión *gender-based violence* ('violencia de género'). Y ello nos lleva a preguntarnos: ¿qué habrá ocurrido para que haya quien se aleje de la terminología de género? ¿Quiénes son los que eligen usos lingüísticos alternativos? ¿Cómo es que son tan abundantes en la HC?

Por lo demás, algo parecido ocurre con *domestic violence*. Lo cierto es que, desde el ámbito feminista, se lleva luchando desde hace décadas contra el encubrimiento de la violencia de género como violencia doméstica. Según Beatriz Gimeno y Violeta Barrientos (2009):

> "Cuando se pretende que cualquier violencia doméstica es como la violencia de género lo que se hace, en unos casos de manera consciente y en otros de manera inconsciente, es difuminar la definición del concepto de "Violencia de género" para de esa manera hacerlo inefectivo".

En definitiva, lo verdaderamente sorprendente es que, a pesar de todo, el empleo de estas expresiones, que nos atrevemos a calificar *de enmascaradoras* de la realidad, predomina tanto en el PE como, sobre todo, en la HC, restringiendo así el uso de *gender* a áreas como la igualdad de género (*equality*), la brecha de retribución entre los géneros (*gender gap pay*) o la incorporación de políticas de género (*gender mainstreaming*).

6. BIBLIOGRAFÍA

ASALE, R.-, & RAE. (s. f.). *Diccionario de la lengua española | Edición del Tricentenario*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. Recuperado 13 de mayo de 2021, de https://dle.rae.es/

Baker, M. (1993). Corpus linguistics and translation studies: Implications and applications. En *Text and Technology: In Honour of John Sinclair* (pp. 233-352). John Benjamins Publishing.

Baker, M. (1995). Corpora in translation studies: An overview and some suggestiosn for future research. *Target*, *7*(2), 223-243.

Baker, M. (1999). The role of corpora in investigating the linguistic behaviour of professional translators. *International Journal of Corpus Linguistics*, *4*(2), 281-298.

BOE.es—BOE-A-2004-21760 Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. (s. f.). Recuperado 13 de mayo de 2021, de https://www.boe.es/eli/es/lo/2004/12/28/1

Brezina, V. (2018). *Statistics in Corpus Linguistics: A Practical Guide*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316410899

Derrida, J. (1967). *Writing and Difference*. University of Chicago Press. https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/W/bo27619783.html

Derrida, J. (1982). *Margins of Philosophy*. University of Chicago Press.

EAGLES. (1996). *EAGLES Preliminary recommendations on Corpus Typology*. http://www.ilc.cnr.it/EAGLES96/browse.html

Evison, J. (s. f.). What are the basics of analysing a corpus? En *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 122-136). Routledge.

Gimeno, B., & Silva, V. B. (2009). Violencia de género versus violencia doméstica: La importancia de la especificidad. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, *14*(32), 27-42.

Grijelmo, Á. (2019). *La seducción de las palabras*.

Hardie, A. (2012). CQPweb—Combining power, flexibility and usability in a corpus analysis tool. *International Journal of Corpus Linguistics*, *17*(3), 380-409. https://doi.org/10.1075/ijcl.17.3.04har

Hunston, S. (2002). *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge University Press.

Lamarca Lapuente, C. (2004). La R.A.E. y el monopolio del género... Gramatical. *El cajetín de la Lengua*. https://webs.ucm.es/info/especulo/cajetin/leygener.html

Leech, G. (1992). Corpora and theories of linguistic performance. En *Directions in Corpus Linguistics*. De Gruyter Mouton.

McEnery, T., & Hardie, A. (2012). *Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice*. Cambridge University Press.

McEnery, T., & Oakes, M. (s. f.). Sentence and word alignment in the CRATER proyect. En *Using corpora for language research. Studies in the honour of Geoffrey Leech* (pp. 211-231). Longman.

Meyer, C. F. (2002). *English Corpus Linguistics: An Introduction*. Cambridge University Press.

Mollin, S. (2007). The Hansard hazard: Gauging the accuracy of British parliamentary transcripts. *Corpora*, *2*(2), 187-210. https://doi.org/10.3366/cor.2007.2.2.187

O'Keeffe, A., & McCarthy, M. (2010). *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. Routledge.

Partington, A., Duguid, A., & Taylor, C. (s. f.). *Patterns and Meanings in Discourse: Theory and practice in corpus-assisted discourse studies (CADS)*. John Benjamins Publishing.

Sinclair, J., & Sinclair, L. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford University Press.

Teubert, W., & Cermáková, A. (2007). *Corpus Linguistics: A Short Introduction*. Bloomsbury Academic.

Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus Linguistics at Work*. John Benjamins Publishing.

Union, P. O. of the E. (1998, octubre 22). *One hundred words for equality: A glossary of terms on equality between women and men.* [Website]. Publications Office of the European Union. http://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7342d801-86cc-4f59-a71a-2ff7c0e04123

LA RAPPRESENTAZIONE DELLO STRANIERO NEI LIBRI SCOLASTICI DELL'OTTOCENTO E DEL NOVECENTO

PAMELA GIORGI
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (Indire)

ALESSANDRA ANICHINII
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (Indire)

IRENE ZOPPI
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (Indire)

1. INTRODUZIONE

Nel presente contributo (che prende le mosse dal volume *Lo straniero di carta. Educare all'identità tra Otto e Novecento*, Anichini, Giorgi, 2020) è proposta una riflessione che dà conto del percorso di ricerca effettuato tra testi vari di letteratura per l'infanzia di XIX e prima metà del XX secolo conservati nella biblioteca di Indire (Istituto Nazionale di documentazione innovazione e ricerca educativa di Firenze). Il lavoro è stato reso possibile dalla precedente analisi bibliografica e storica del Fondo Antiquario di Letteratura giovanile Indire (FALGI) descritta in *Per Gioco e sul serio. Libri di ricreazione e libri di lettura del Fondo Antiquario di Letteratura giovanile Indire* (Giorgi, Zangheri, Zoppi, 2018). Proprio a partire da questa analisi, si è voluto indagare, all'interno del Fondo, un aspetto specifico, significativo anche per il suo potenziale di attualizzazione; un tema saliente nell'attuale contesto culturale e politico. La nostra ricerca ha avuto, dunque, come fine quello di definire come sia stato rappresentato lo "straniero", il diverso, ad uso dell'infanzia italiana tra Otto e Novecento, all'interno dei libri

di scuola, nelle letture di svago così come nei primi manuali o in dizionari ed enciclopedie per ragazzi.

La letteratura per l'infanzia, così come i libri di testo, *media* a tutti gli effetti (Anichini, 2015) sono stati in grado di intervenire sulla definizione dell'immaginario di generazioni di studenti ed hanno contribuito in modo determinante, all'indomani dell'Unità italiana, a creare stereotipi vari che hanno favorito approcci contraddittori tra loro: da un lato educazione all'accoglienza, alla tolleranza, insegnamento di incontro con l'altro, in nome della semplice appartenenza alla specie; dall'altro, al contrario, educazione al respingimento, all'intolleranza e allo scontro, in nome di un senso identitario che si riteneva indispensabile costruire e rafforzare la neonata Nazione (Chabod, 1961). I volumi analizzati appartengono ad un secolo assai significativo per la storia nazionale italiana: quelli che vanno dal 1837 al 1937 sono anni centrali per la costruzione del nuovo stato nazionale e di quell'idea di patria che ha sostenuto tutta l'azione unificatrice del Risorgimento. È in questo contesto che stabilire chi sia "straniero" serve in primo luogo a definire, per antitesi, un'identità nazionale ancora fragile, che ha bisogno di essere nutrita e coltivata.

Indagare la rappresentazione dello straniero operata in maniera più o meno consapevole da scrittori, illustratori, editori di quegli anni permette di descrivere una temperie culturale che, seguendo una parabola discendente, condurrà, nell'arco di qualche decennio, alle politiche nazionalistiche, agli orrori del colonialismo fino al 1938 anno, in Italia, della promulgazione della Leggi razziali.

2. OBIETTIVI

Il contributo cerca di definire in modo sintetico quei passaggi salienti attraverso i quali, nella letteratura giovanile pensata principalmente con scopi di formazione all'identità e alla cultura nazionale, si rappresentò la "differenza" ad uso delle nuove generazioni. Attraverso l'analisi testuale le autrici intendono identificare le modalità con cui la normatività adulta modellò la letteratura per l'infanzia con precipue finalità politico-

identitarie, in un arco temporale che, seguendo una sorta di involuzione conduce alle aberrazioni del razzismo nei primi decenni del Novecento.

All'analisi testuale si affianca un'indagine iconografica che studia da vicino l'immaginario visivo collegato al tema. Riguardo alle illustrazioni, obiettivo principale è stato verificare se e con quali modalità le stesse tematiche e tipologie descrittive dello "straniero", in tutte le diverse accezioni individuate nei testi, fossero riscontrabili nelle anche immagini. Si è trattato di indagare quali fossero gli aspetti "estetici" scelti e quali le figure affiancate alla scrittura al fine di amplificare i significati o veicolarne di nuovi. Con la consapevolezza di analizzare un fondo che, seppur prezioso, non è inclusivo della totalità dell'editoria italiana Otto-Novecentesca destinata alla gioventù (Lombello, 2009; Boero, De Luca 1995; Cambi, 1985, De Sanctis, 1953) si è cercato di individuare la peculiarità delle edizioni analizzate e la conseguente ipotesi sui fruitori destinatari: in relazione al contesto, quale l'immaginario di riferimento a cui l'editore ha fatto appello nella scelta iconografica?

Andando oltre l'intento di ricostruzione storica, l'obiettivo, anzi più precisamente la finalità a cui le autrici hanno teso, è legata alla volontà di affrontare il tema dello "straniero", un tema attuale nella società e nella scuola, cercando di comprendere come la cultura della diffidenza si radichi e prenda corpo anche attraverso strumenti apparentemente innocui come i libri per ragazzi. Il percorso effettuato auspica di essere un ulteriore contributo alla problematizzazione di atteggiamenti e credenze, tentando di restituire e dare spessore ad una riflessione che rischia di cadere spesso nei luoghi comuni. Alla base vi sono riflessioni che toccano il tema dibattuto dell'identità nazionale, trattato in maniera esemplare nel volume *L'identità culturale non esiste* di François Jullien (2018).

3. METODOLOGIA

La metodologia adottata si fonda su una scelta fatta dalle autrici orientandosi sullo specifico Fondo Antiquario di Letteratura giovanile di Indire, in precedenza oggetto di catalogazione analitica (Giorgi, Zangheri, Zoppi, 2018). Questo, come gli altri fondi bibliografici

dell'Istituto, raccoglie volumi eterogenei per fattezze e preziosità di edizioni e rilegature, in quanto frutto di una selezione che voleva mostrare, senza pretesa di esaustività, le offerte editoriali pensate per i docenti, i quali visitavano il Centro didattico e poi la Biblioteca Pedagogica[109] proprio per aggiornamento e documentazione. La qualità delle edizioni, pubblicate anche all'interno di specifiche collane per target definiti, sono aspetti di volta in volta valutati per coerentemente analizzarne anche le illustrazioni, presumendo che i costi di queste possano aver avuto un'influenza sulle scelte operate. Infine le tipologie letterarie sono state distinte per valutare l'eventuale distinzione tra un'illustrazione verista, scientifica, fantastica o "astratta" e la predilezione o meno per scelte stilistiche diversificate.

I testi (circa 550 volumi) sono stati analizzati secondo una griglia interpretativa atta a restituire la complessità del tema, individuando diverse idee di "straniero" che emergono dalla lettura: lo straniero occupante, l'esule, il viaggiatore per diletto o per lavoro, il forestiero come abitante di altra città, il mendicante, il nomade, l'emigrante e l'abitante di altri continenti. Per la definizione delle categorie abbiamo prima proceduto ad una lettura sommaria dei contenuti e ci siamo ispirati a lavori precedenti tra cui, fondamentale lo studio di Remo Ceserani, *Lo straniero* (1998), inteso a rintracciare in alcuni testi letterari l'immagine di straniero[110].

Indentificare la figura dello "straniero" nel fondo in esame, non poteva limitarsi al solo contenuto testuale, le autrici sono così andate ad analizzare anche le illustrazioni di quelle stesse edizioni, in quanto veicolo

[109] Primo antecedente istituzionale di Indire fu la Mostra didattica nazionale di Firenze (1925) che raccolse materiale documentario e bibliografico in particolare provenienti dalle "scuole nuove". Nel 1929, per dare una sede permanente alla Mostra, viene istituito il Museo Didattico Nazionale che nel 1941 diventa Centro Didattico Nazionale (CDN), nel 1953 Centro Didattico Nazionale di Studi e Documentazione (CDNSD) e nel 1974 Biblioteca di Documentazione Pedagogica (BDP). Finalità comuni perseguite da tali istituzioni sono sono state la messa a disposizione di materiale documentario, scolare e bibliografico antico e moderno riguardante la didattica e le sue pratiche, per l'aggiornamento e la ricerca in particolare destinati al corpo docente. Per la storia di Indire e dei fondi archivistici e bibliografici cfr. Giorgi, Meda, 2009; Giorgi 2010.

[110] Tra I molti testi che sono stati di riferimento per il presente studio: Schutz, 1979; Simmel, 1998; Sennet, 2014; Eco, 2011.

comunicativo affatto secondario dal precipuo intento di rendere piacevole la lettura e lo studio, ma anche di indirizzare "ideologicamente/culturalmente" i piccoli lettori. Da considerare che in Italia, fino alla fine dell'Ottocento, non esiste una letteratura specificatamente pensata per la gioventù, e di conseguenza non si avvia neanche una produzione di illustrazioni da usare a corredo dei testi che iniziano a circolare, in gran parte traduzioni di opere francesi, inglesi e tedesche (Faeti, 1972). Le illustrazioni presenti nei volumi del Fondo, databili fino ai primi del Novecento, sono perciò in gran parte frutto del cosiddetto «riuso analogico», pratica diffusa fin dalla nascita della stampa e che si basava su scambi e acquisti di xilografie tra editori. Talvolta assistiamo anche ad un cambio di contesto, un «riuso creativo» e manipolazione del significato dell'immagine, che viene ad accompagnarsi, anche all'inserimento di didascalie o, specie nelle tavole fuori testo, di parti del racconto a cui si vuole ricondurre l'immagine (Pallottino, 1992, pp. 20-25). Con la successiva graduale pubblicazione di nuovi volumi in italiano, si renderà utile, proprio per garantirne la piacevolezza, andare ad illustrarli, inizialmente attingendo a materiale già esistente e poi, nei decenni successivi, coinvolgendo illustratori italiani che lavoreranno in stretta collaborazione con scrittori e editori. Tali considerazioni sono necessarie per tenere presente che quanto analizzato è spesso il risultato di modi e scopi diversificati del riuso di immagini nate per contesti forse estranei alla connotazione finale a cui ci riferiremo, e certamente molto spesso estranei all'autore dei testi. Piuttosto ciò che testimoniano sono le scelte editoriali, ovvero le selezioni, mai casuali, operate in gran parte dagli editori. La ricerca iconografica dello "straniero", e delle declinazioni in senso più ampio di tale aggettivo, ha significato inoltre ricercare la sua trasposizione grafica sempre muovendosi in parallelo ai testi che questa andava a corredare, guardando al risultato delle associazioni verbo-visive attuate anche grazie all'uso delle didascalie.

Per circoscrivere la ricerca, si è deciso di attingere alla sola parte di fondo relativo alle monografie e non alla sezione dei periodici (58 testate per circa 3000 fascicoli), le cui peculiarità editoriali, di diffusione, tiratura e connotazioni politiche e commerciali, avrebbero necessitato un'analisi specifica e un diverso approccio metodologico dell'intera

ricerca. Preludio all'analisi delle immagini è stato andare a sfogliare le pagine dei testi: a partire dai libri a disposizione nel Fondo, la prima ricerca di conferma delle risorse iconografiche accessibili, si è orientata verso le opere più note qui presenti, le quali ci anticipavano già di poter trovare riferimenti alla tematica oggetto dello studio, da *La capanna dello Zio Tom*, *Robinson Crusoe*, fino ai testi di De Amicis, Salgari e il collodiano *Pinocchio*[111]. La seconda parte di selezione delle immagini ci ha invece portate verso le edizioni meno note: per queste non è stato tanto il testo che ha guidato l'individuazione dell'illustrazione d'interesse alla ricerca, quanto, al contrario l'immagine stessa è emersa dalle pagine del libro che la conteneva, evidenziando una connotazione virata sui temi di nostro interesse. Occorre qui ammettere che il nostro sguardo non sempre è potuto essere "neutro", le autrici hanno cercato però di distinguere e specificare l'insistenza o meno di parallelismi connotativi di testo-immagini o dichiararne invece l'assenza, sempre contestualizzando questi in termini storiografici. In seguito alle operazioni di ricognizione e scelta, le autrici hanno analizzato quindi le illustrazioni individuate come oggetto di studio, sia da un punto di vista grafico-stilistico e storico- editoriale, sia nei suoi rapporti con gli apparati testuali e didascalici che la andavano ad affiancare o che questa affiancava, cercando di distinguere e valutare quando si trattasse di enfatizzazioni visuali dei concetti e degli immaginari narrati o, se fossimo davanti a sue divagazioni fantasiose che se ne discostassero parzialmente, raccontando un'altra "storia".

4. DISCUSSIONE

Negli anni di cui ci siamo occupate, il libro proposto all'infanzia (sia esso testo scolastico, sia esso letteratura di evasione) si fa strumento

[111] Dell'opera *La capanna dello Zio Tom* (*Uncle Tom's Cabin or Life Among the Lowly*) di di Harriet Stowe Beecher, nel Fondo sono presenti tre edizioni: la traduzione italiana edita per Borroni e Scotti nel 1852, quella Muggianti 1871 con illustrazioni di Antonio Masutti, e quella della Sonzogno del 1909, illustrata da Gaillard. Nel testo, e in particolare a riguardo delle illustrazioni, ci riferiremo alle opere presenti nel Fondo e consultate, le quali non sempre sono le prime edizioni pubblicate. De Foe, 1900; Collodi, 1883; Collodi, 1904; Collodi, 1934; Collodi, 1940.

istruttivo-educativo volto al controllo e all'indirizzamento, offrendo stereotipi e modelli per coloro che non sono ancora adulti, ma devono affrontare il percorso necessario a diventarlo. Lo stereotipo/modello proposto sia in età liberale sia, più spiccatamente, in periodo totalitario implica sovente una accentuazione del tema delle differenze che separavano l'esterno dall'interno, il simile dal diverso.

Ciò che era *fuori* - o viene da *fuori* e che ormai è dentro - è, nella migliore delle ipotesi, "umanizzato" nonostante la sua alterità, per essere poi, in genere, portato all'ordine interno (normalizzato), conformemente alle esigenze di un sistema educativo tradizionale finalizzato a favorire l'adattamento del bambino al mondo adulto. Le numerose descrizioni "didattiche" della diversità erano tese ad insegnare ai bambini e ai ragazzi come non essere diversi, o, nel caso, come rientrare nell'ordine costituito anche essendolo, oppure ad introiettare un forte istinto all'emarginazione perché "non si è simili".

L'apparente semplicità dei testi destinati ai bambini palesa, in una rilettura attuale, l'individuazione dei rapporti di potere, l'affermazione o l'interrogazione dell'ordine del potere esistente, la disamina dei concetti di norma e normatività. Le autrici del presente contributo cercano di offrire una breve lettura su quei percorsi letterari con cui si enuclearono sbilanciamento, ineguaglianza, asimmetria che permettisero di definire, da un punto di vista singolare (il testo per l'infanzia) il concetto di discriminazione generata da classe, nazionalità o "razza".

Anche attraverso l'analisi delle illustrazioni, quello che la ricerca in questione ha cercato di delineare è come lo "straniero", e l'estraneità in senso lato, si presenti al fruitore di tale Fondo e come sia stato a lungo, per i lettori di questi libri, una visione su realtà spesso lontane e sconosciute, influendo sulla formazione di un immaginario rintracciabile nelle ideologie e politiche sociali delle diverse epoche. Senza pretese di esaustività quindi, si evidenziano alcuni esempi, cercando di dare spazio anche a quelle "figure" che talvolta esulano dalla loro contestualizzazione nel testo che affiancano, e dando rilievo anche alle opere a firma di autori che hanno fatto la storia di questa forma d'arte.

4.1 Le varie facce dello "Straniero"

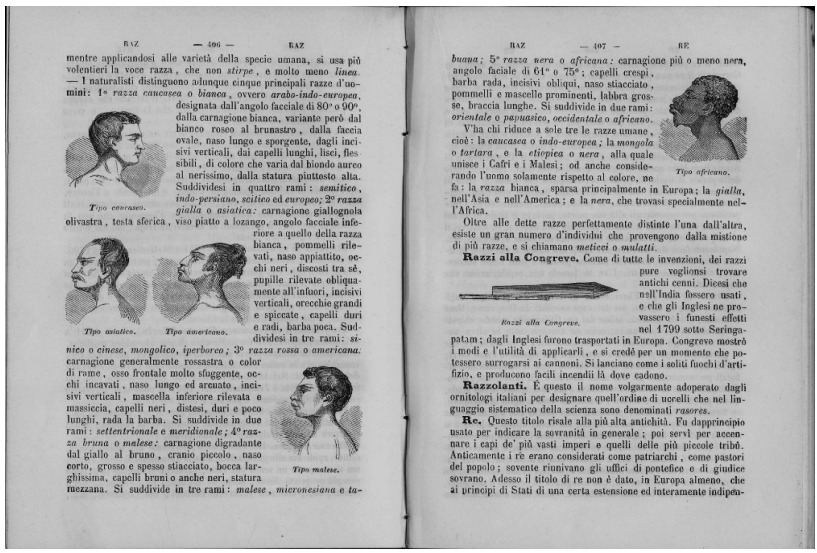
Dalla lettura dei volumi sono emerse una serie di tipologie rappresentate da brani significativi situati all'interno di narrazioni, come presentati in dizionari o enciclopedie. La ricerca prende avvio proprio con la definizione di «straniero» fornita dal dizionario Tommaseo-Bellini (il più importante dizionario della lingua italiana prodotto durante il Risorgimento italiano, la prima edizione originale del 1861). Il termine usato come sinonimo di «forestiero», sta ad indicare, tuttavia, anche "*Strano, Insolito*" oltre ad "*Alieno, Estraneo*" così come "*Scevro, Esente*", "*Ignaro, Inconsapevole*", e poi, in maniera molto più marcata "*Contrario, Ripugnante*", "*Non appropriato, Disdicevole*", in un crescendo peggiorativo che evidenzia tutta la potenziale negatività della parola.

I primi stranieri di cui si parla in ordine diacronico sono gli occupanti, coloro che minacciano la libertà della neonata nazione, imponendo il proprio dominio politico e culturale. Di fronte a questo comune nemico, le differenze e gli screzi locali, in territorio nazionale, si ricompattano, nel nome di una comune resistenza ad uno straniero nemico. Ma lo straniero prepotente e prevaricatore è solo una delle rappresentazioni che la cultura di questi anni ci consegna nelle pagine dei testi da noi presi in esame. Stranieri sono anche abitanti di diverse regioni, in una serie di terre tenute insieme dall'egida del recente stato nazionale italiano, sebbene le abitudini, le credenze e persino la lingua fossero profondamente diverse. In questo contesto, libri di scuola assumono grande valore per la diffusione di un linguaggio comune, alfabetico e simbolico al tempo stesso, per una costruzione identitaria che è ancora frammentata e discontinua (Chiosso, 2000). Luigi Parravicini, autore del più noto manuale dell'Ottocento, ha ben chiaro quale debba essere l'intento di chi scrive libri di scuola e lo precisa nell'*Avvertimento* posto in testa all'edizione del *Giannetto* del 1886-1887: «*Se, come diceva Napoleone I, sulle ginocchia delle madri si formano i caratteri, sulle panche delle scuole si devono apparecchiare i cittadini*".

Proprio riguardo ai testi sopra citati troviamo invece alcuni interessanti riferimenti iconografici, in particolare riguardo ai lemmi legati alle

etnie e «razze» (figura 1). Questi sono spesso accompagnati da piccole vignette molto dettagliate a cui i testi non mancano di dare enfasi sottolineando peculiarità estetiche, fisiognomiche, e anche caratteriali e descrivendo ad esempio le vesti ricche e particolari, le acconciature originali e "buffe" ma anche le caratteristiche del colore, della forma e delle misure corporee dei tipi etnici: un approccio che deriva dagli studi e relativi manuali di antropologia biologica. Da sottolineare che si tratta di edizioni di metà Ottocento ed è opportuno quindi collocare storicamente tale approccio, costatandolo ma senza enfatizzare una possibile ottica dispregiativa. Riguardo all'esistenza di una gerarchia di "civiltà" tra le diverse popolazioni, si educa anche attraverso l'illustrazione nel già citato *Giannetto*: nel capitoletto *Varietà di specie umana* (Parravicini, 1886-1887, pp. 27-29) le illustrazioni, rappresentando i volti di profilo e frontali delle «varietà etiopica» e «Mongòla» riprendendo ancora quel linguaggio grafico proprio delle immagini a uso didattico e di studio ed etnografico (Gabrielli, 2015) (figura 2).

FIGURA 1. *Voce «Razze umane: tipo caucaseo e tipo africano".*


RAZ — 406 — RAZ

mentre applicandosi alle varietà della specie umana, si usa più volentieri la voce razza, che non *stirpe*, e molto meno *linea*. — I naturalisti distinguono adunque cinque principali razze d'uomini: 1° *razza caucasea* o *bianca*, ovvero *arabo-indo-europea*, designata dall'angolo facciale di 80° o 90°, dalla carnagione bianca, variante però dal bianco roseo al brunastro, dalla faccia ovale, naso lungo e sporgente, dagli incisivi verticali, dai capelli lunghi, lisci, flessibili, di colore che varia dal biondo aureo al nerissimo, dalla statura piuttosto alta. Suddividesi in quattro rami: *semitico*, *indo-persiano*, *scitico* ed *europeo*; 2° *razza gialla* o *asiatica*: carnagione giallognola olivastra, testa sferica, viso piatto a lozango, angolo facciale inferiore a quello della razza bianca, pommelli rilevati, naso appiattito, occhi neri, discosti tra sè, pupille rilevate obliquamente all'infuori, incisivi verticali, orecchie grandi e spiccate, capelli duri e radi, barba poca. Suddividesi in tre rami: *sinico o cinese, mongolico, iperboreo*; 3° *razza rossa o americana*: carnagione generalmente rossastra o color di rame, osso frontale molto sfuggente, occhi incavati, naso lungo ed arcuato, incisivi verticali, mascella inferiore rilevata e massiccia, capelli neri, distesi, duri e poco lunghi, rada la barba. Si suddivide in due rami: *settentrionale* e *meridionale*; 4° *razza bruna o malese*: carnagione digradante dal giallo al bruno, cranio piccolo, naso corto, grosso e spesso stiacciato, bocca larghissima, capelli bruni o anche neri, statura mezzana. Si suddivide in tre rami: *malese*, *micronesiana* e *ta-*

Tipo caucaseo.

Tipo asiatico. *Tipo americano.*

Tipo malese.

RAZ — 407 — RE

buana; 5° *razza nera* o *africana*: carnagione più o meno nera, angolo faciale di 61° o 75°; capelli crespi, barba rada, incisivi obliqui, naso stiacciato, pommelli e mascelle prominenti, labbra grosse, braccia lunghe. Si suddivide in due rami: *orientale* o *papuassico*, *occidentale* o *africano*.

V'ha chi riduce a sole tre le razze umane, cioè: la *caucasea* o *indo-europea*; la *mongola* o *tartara*, e la *etiopica* o *nera*, alla quale unisce i Caffri e i Malesi; ed anche considerando l'uomo solamente rispetto al colore, ne fa: la *razza* bianca, sparsa principalmente in Europa; la *gialla*, nell'Asia e nell'America; e la *nera*, che trovasi specialmente nell'Africa.

Tipo africano.

Oltre alle dette razze perfettamente distinte l'una dall'altra, esiste un gran numero d'individui che provengono dalla mistione di più razze, e si chiamano *meticci* o *mulatti*.

Razzi alla Congreve. Come di tutte le invenzioni, dei razzi pure vogliosi trovare antichi cenni. Dicesi che nell'India fossero usati, e che gli Inglesi ne provassero i funesti effetti nel 1799 sotto Seringapatam; dagli Inglesi furono trasportati in Europa. Congreve mostrò i modi e l'utilità di applicarli, e si credè per un momento che potessero surrogarsi ai cannoni. Si lanciano come i soliti fuochi d'artifizio, e producono facili incendii là dove cadono.

Razzi alla Congreve.

Razzolanti. È questo il nome volgarmente adoperato dagli ornitologi italiani per designare quell'ordine di uccelli che nel linguaggio sistematico della scienza sono denominati *rasores*.

Re. Questo titolo risale alla più alta antichità. Fu dapprincipio usato per indicare la sovranità in generale; poi servì per accennare i capi de' più vasti imperi e quelli delle più piccole tribù. Anticamente i re erano considerati come patriarchi, come pastori del popolo; sovente riunivano gli uffici di pontefice e di giudice sovrano. Adesso il titolo di re non è dato, in Europa almeno, che ai principi di Stati di una certa estensione ed interamente indipen-

Fuente: Bianchi, N. (1863-[1865]). Dizionario di cognizioni utili specialmente alla studiosa gioventù italiana d'ambo i sessi. Unione Tipografica Editrice, pp. 406-407. FALGI.

FIGURA 2. *Illustrazioni che intrvallano il testo del capitolo "Varietà principali della specie umana": l'«etiopica» e quella «Mongòla».*



28 PARTE QUARTA

sono di colore celeste in alcuni, in altri sono castagni, o bruni, od anche affatto neri; il viso è ovale, non molto piatto; la fronte dall'alto in basso un po' ricurva, indi s'appiana presso le sopracciglia; la canna del naso è stretta, ben rilevata e spesso aquilina; le labbra sono poco sporgenti, e il labbro inferiore è più rotondo e più grosso del superiore; il mento è pieno e oblungo. Gli uomini adulti sono muscolosi, robusti e svelti; le donne sono avvenenti pei tratti graziosi e per le forme tondeggianti. Questa varietà è la più bella, più forte, più ingegnosa di tutte, e anche la più numerosa.

La seconda varietà d'uomini è chiamata gialla o

Fig. 2. Fig. 3.

Mongòla (fig. 2) dai *Mongòli* che formano uno dei popoli più notabili dell'Asia centrale. Questa varietà è sparsa nella Cina, nel Giappone, in altre parti dell'Asia e nell'America settentrionale. Ha colore che varia fra il giallo e l'olivastro; ha i capelli neri, grossi, diritti, il naso piccolo, la faccia larga e depressa, e i pomelli delle gote alquanto prominenti. La sua statura è inferiore a quella della varietà europea o caucàsica.

Fuente: Parravicini, L.A. (1886). *Giannetto*. Dabalà e Casaccia editori successi a V. Maisner e
Compagnia, p. 28. FALGI.

4.2 Straniero in rapporto al "buon vivere borghese"

Tra forestieri e stranieri rintracciati all'interno dei volumi, molti sono i viaggiatori che si muovono e transitano in suolo italiano. Nell'accezione comune "forestiero" è uno "straniero" un po' meno distante, poiché arriva da una città diversa, ma sempre italiana, oppure da una terra non lontanissima. Lo "straniero", invece, viene da lontano, da un'altra nazione o da un altro continente, sebbene "straniero" sia chiunque viaggi, si muova sul territorio, perché allontanarsi dalla propria comunità di origine rende "estranei" rispetto ai luoghi nuovi e alle persone in cui ci si imbatte.

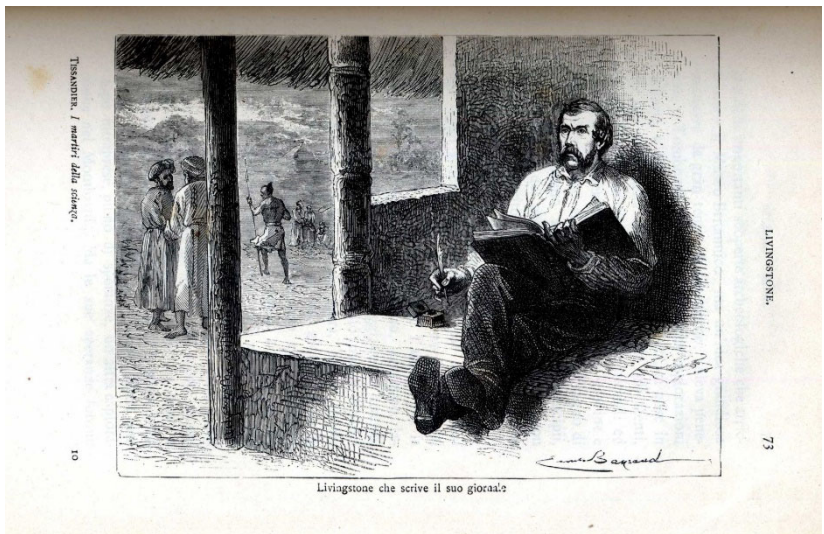
Nel caso del "viandante/viaggiatore" la faccenda si complica, perché almeno duplice può rivelarsi la natura del suo essere straniero. Può trattarsi, infatti, di colui che transita svolgendo però una funzione socialmente accettata (commerciale/economica, di viaggio d'avventura, di istruzione o d'artista, di pellegrinaggio) da un luogo all'altro, da una collettività all'altra, consapevole di avere una famiglia, una casa, un gruppo sociale di appartenenza, che al rientro lo attende. Oppure, al contrario, può essere colui che fugge dal gruppo sociale di appartenenza e alle sue regole o che è addirittura inseguito: in tal caso sarà 'straniero', ma anche reietto, che si muove in conseguenza dell'imperativo della fame, dell'angoscia, del trauma, della dilacerazione. Le differenze sono sostanziali, perché, in fondo, si è davvero "stranieri" solo nel secondo caso. Il viaggio può dunque essere concepito come un cammino comunque integrato, programmato e che sovente aiuta il progresso personale e sociale di chi lo compie, sebbene si affrontino rischi, pericoli, situazioni inconsuete. Può mutare la sua durata o la sua intensità, a seconda che si tratti del viaggio commerciale e borghese, oppure del viaggio d'avventura, d'istruzione e d'artista, o del pellegrinaggio, che deve essere protratto il più a lungo possibile per far sì che l'esperienza sia più profonda. Più frequente il caso del mercante, per il quale il viaggio riveste carattere episodico, così come in un viaggiare indotto da ragioni economiche, ma dalle caratteristiche peculiari che è quello della transumanza, episodico e tradizionale, dell'abitudine millenaria delle antiche civiltà pastorali.

Poco spazio è dato al viaggio dell'anima, quello di quei pellegrini che da secoli solcavano l'Europa quasi sempre a piedi, sotto ripari di fortuna, o offerti da un ospitale, ben sapendo che il giorno successivo il cammino avrebbe ripreso, lungo prati verdi, colli boscosi, radi villaggi annunciati da campanili appuntiti, sotto cieli sempre mossi, sempre spazzati dal vento, talvolta plumbei ed ostili; talvolta in compagnia, ma più spesso da soli.

A livello di analisi visuale il tema del farsi "straniero", come "estraneo" è rintracciabile in molti volumi del fondo, in particolare proprio a riguardo della figura del viaggiatore borghese, dell'esploratore o dello scienziato, i quali affrontano l'avventura del viaggio per proprio volere,

per studio o ricerca, e non per esigenze obbligate. In questa accezione il viaggiatore che si muove in spazi stranieri, è solitamente il protagonista della storia e guarda a quel nuovo mondo che va scoprendo, con il "proprio occhio" che, nello specifico dei testi presi in esame, è un occhio "occidentale": egli non si sente veramente straniero, ma piuttosto sono i popoli che incontra ad essere oggetto di curiosità che raggiunge talvolta anche la derisione. Testi e illustrazioni calcano su dettagli tipicizzati e sui contrasti, mentre le composizioni grafiche pongono la figura degli indigeni spesso in secondo piano rispetto a quella del protagonista, a sottolinearne la distanza su più aspetti fisici, morali, e gerarchizzanti (figura 3).

FIGURA 3. *«Livingstone che scrive il suo giornale», illustrazione firmata da Emile Bayard.*



Fuente: Tissandier, G. (1884). *I martiri della scienza*. Fratelli Treves editori, p.73. FALGI.

Vi sono poi viaggiatori di altra natura, stranieri davvero, esposti a tutti i rischi dell'isolamento e della marginalità. Si muovono senza essere accolti, visti con diffidenza e tollerati a malapena, se non con gli occhi della pietà: mendicanti, girovaghi, saltimbanchi. Si "condannano" o si induce a riflettere sul rischio che comportano alcune delle caratteristiche che contraddistinguono il girovago: lo sguardo infantile, la meraviglia, e l'allegria, l'allontanamento definitivo dall'universo limitato ed

organizzato nella quotidianità. Il cammino del viandante può avere origini dolorose (qui si è davvero "stranieri") e anche condurre ad un esito infausto: questo comincia quando il movimento non è più essenziale a se stesso, ma diventa una tensione verso qualcosa, una ricerca estenuante, oppure è una fuga dall'ordine costituito. Laddove la volontà di solitudine, prende il sopravvento sulla necessità che normalmente induce il viaggio, quando questo annulla il desiderio di socializzare.

L'uomo borghese, essere sociale, riesce ad espandere tutte le sue potenzialità, ad esistere totalmente solo vivendo nel sociale; andando incontro agli altri, parlando il loro stesso linguaggio. A questo si deve educare anche con la letteratura ricreativa: rinunziare al mondo, chiudersi totalmente nell'individualità, fuggire significa rinunziare ad una parte di sé; e la dilacerazione che ne consegue apre il baratro della follia, scelta e/o destino tragico di molte importanti figure artistiche dell'Ottocento romantico, ma che non si vuole per i fanciulli.

Nelle illustrazioni ritroviamo sovente rappresentata la figura del viaggiatore nell'interpretazione di colui che si sposta per motivi obbligati, politici, familiari, ed economici. In quest'ambito sono ricorrenti le immagini dei "fragili", bambini, orfani, donne vedove che hanno perso il marito in guerra, ma compaiono anche i ritratti dei transumanti e dei mercanti, il cui muoversi è motivato dalle esigenze economiche alla necessaria sussistenza. Tali tipologie di illustrazioni, di produzione sia italiana che straniera, sono riscontrabili a corredo di quelle storie o racconti brevi, spesso di contesto familiare, scritte in forma di diario, e di tono "verista". Racconti finalizzati a essere per i giovani, un esempio educativo e morale: anche le immagini vanno così a sottolineare aspetti drammatici ed emotivamente coinvolgenti (figura 4). Si è individuata anche un'ulteriore tipologia di "estraneità", in parte legata al viaggio e alle condizioni economiche e risultata ampiamente descritta anche per immagini, quella legata alla marginalità sociale dei personaggi che, pur vivendo nel paese natìo, si trovano per diversi motivi a vivere ai margini della comunità in cui non sono del tutto integrati per motivi di reddito o di salute. Si trovano pertanto ricorrentemente le figure dei mendicanti, dei poveri e invalidi che vivono di espedienti, per esempio tentando di fare i saltimbanchi itineranti, alla ricerca del minimo per il

proprio sostentamento. Tra questi se ne discostano parzialmente gli artisti di strada e i circensi, figure che esprimono in modo ambivalente vitalità artistica e miseria fisica ed emotiva, obbligate dal continuo spostarsi in vista di nuove opportunità ma in condizioni spesso precarie (figura 5).

***FIGURA 4**. "...Bisogna vedere come si caricava...», illustrazione di Arnaldo Ferraguti, intercalata alla storia "Il procaccia" (ovvero, "procacciatore", colui che va alla ricerca di lavoro).*



Fuente: Cordelia (1896). *Piccoli eroi*. Fratelli Treves Editori, p. 77, FALGI.

***FIGURA 5**. Illustrazione di Enrico Mazzanti per la storia breve "Il povero cieco".*



— 22 —

samente, con voce spezzata da' singhiozzi. Che cuore fu il tuo, fortunatissimo padre, quando deposto fra le braccia materne quel soave angiolo d'amore, corresti alla porta di

strada e introducesti nel salotto il povero cieco colla sua guida amorosa!

Verso le cinque, il cielo, spazzato da' nuvoli, prometteva una lieta sera, e la Cice, per la mano alla mamma, passeggiava lungo via Calzaiuoli, ammirando le splendide botteghe e le mascherine eleganti. Aveva in cuore una pace dolcissima.

Sulla piazza del Duomo s'imbattè in una compagna di scuola che le dette il mirallegro per la sua festa.

Fuente: Baccini, I. (1889). *La terra, il mare, il cielo: libro di lettura per le classi elementari*. Felice Paggi Libraio-Editore, p. 22. FALGI.

È da buoni borghesi "star seduti" e a questo si deve educare: il viaggio dell'immaginario è il viaggio che è consentito e per chi rimane seduto è uno dei regali delle narrazioni. L'immaginare spazi mai visitati e che, probabilmente, non si potranno mai vedere. Jules Verne ha permesso a migliaia di lettori di visitare mondi ipnotizzanti, descritti nei minimi particolari tanto da renderli verosimili. La produzione letteraria fa proprio il desiderio innato dell'uomo di spostarsi verso altri luoghi, di viaggiare. Il viaggio è tema di grande potenzialità, dal momento che, da un lato, si presta a fondere descrizione e narrazione, dall'altro si offre per infinite sfumature di metaforicità e allegoria. È così, che si diventa "stranieri" visitando luoghi "stranieri" ed i cui abitanti pur stando in casa loro, risultano sempre paradossalmente "stranieri".

Se uno degli elementi della nuova cittadinanza è il mondo borghese o almeno l'agognare ad esso, è sempre "straniero" chi fa la rinuncia alla sicurezza, alla stanzialità, tipiche dell'idea borghese di «vita buona e auspicabile» per seguire l'imperativo della sua passione interiore ed una compagnia di squattrinati artisti girovaghi. In questo caso ogni racconto fa monito ai fanciulli come rispondere a quell'imperativo – «Ricordati di vivere!», ovvero alla necessità ed al diritto all'entusiasmo, allo sguardo infantile, meravigliato e divertito sul mondo e sugli uomini, ha come contrappasso il rischio, il senso di precarietà e povertà incombente:

> "Il questore non si era ingannato. La povera fanciulla dové rimanere allo spedale per altri quindici giorni, ma venne finalmente il momento, in cui, sorretta dai suoi fratelli, poté di nuovo risalire sul suo nobile baraccone. Tutti erano contenti di riprendere il tenore della solita loro vita errabonda e avventurosa e non sospettavano nuove amarezze a cui li serbava ancora il destino (Baccini, 1901, p. 74)".

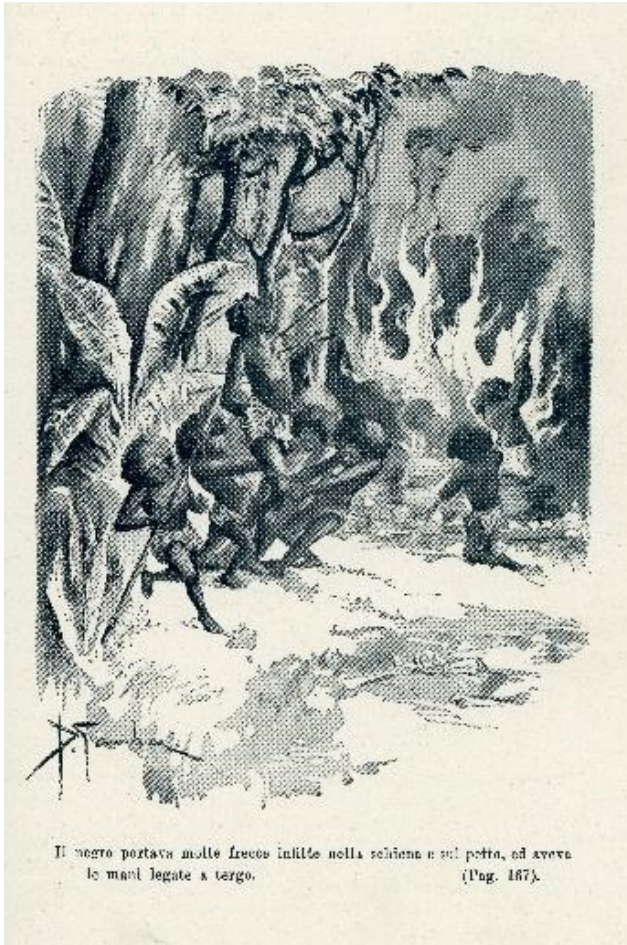
4.3 "Addomesticare" lo straniero in casa sua: la letteratura esotico-coloniale

Tra Ottocento e Novecento emerge l'interesse per i nuovi paesi, paesi lontani dal proprio universo usuale: mezzo di rielaborazione soggettiva e di conoscenza di sé, la realtà "straniera" è considerata in funzione della sua alterità. L'Oriente soprattutto diventa così il simbolo dello

"straniero", in quanto diverso. È straniero l'italiano che parte per giungere in un altro luogo, ma è straniero anche colui che si incontra. Anzi, quasi sempre, è straniero da "addomesticare". Ma il diverso anche si fonde con l'io viaggiatore e il viaggio in Oriente quasi sempre si svolge con un difetto prospettico: poco l'interesse reale nei confronti dei paesi lontani, più forte l'essere rivolti verso se stessi e verso il proprio paese senza nemmeno troppo nasconderlo. Si osserva l'Oriente, o si affronta il viaggiare, da "stranieri" ma considerando l'altro maggiormente straniero, con uno sguardo occidentale che tutto permea e che lega il mondo lontano al proprio mondo.

Nella rassegna del "genere" facciamo rientrare anche i romanzi scritti prima degli anni Trenta, cioè prima che si avviasse la propaganda vera e propria del regime fascista: tenendo presente la distinzione tra scritti di "letteratura esotica" e di "terre lontane" pubblicati prima del Fascismo, dai "veri romanzi coloniali", i quali contengono una propaganda colonialista esplicita, che si incrementa via via sino al culmine del periodo fascista (Galfré, 2005; Giorgi, Lambroni, 2014). Nei testi per ragazzi, similmente a quello che succede nei romanzi coloniali per adulti, la figura dello straniero/colonizzatore civile viene progressivamente sostituita negli anni Trenta da quella del militare. Gli italiani lasciano la Patria con una duplice missione: quella civilizzatrice – i colonizzatori intendono diffondere la propria cultura presso gli autoctoni – e quella politico-economica che mira alla prosperità dell'Italia e della sua gente, anche con lo scopo di porre la nazione al livello delle altre potenze europee che, già alla fine del Novecento, possedevano colonie dalle quali – si dice nei testi per ragazzi dell'epoca – traevano ricchezze e prestigio (figura 6).

***FIGURA 6**. «Il negro portava molte frecce inflitte nella schiena...». Tavola illustrata da Pipein Gampa (nome d'arte di Giuseppe Garuti).*



Fuente: Ferrero, A. (1897). *Il fiore del deserto*. A. Donath editore, p. 167. FALGI.

Infine, e riguado all'illustrazione, il concetto di estraneità in senso trasversale a molte delle declinazioni finora evidenziate, è stato individuato come tradotto in immagine quando va ad accompagnare i racconti fantastici e quelli di viaggiatori visionari. Si tratta in questo caso di una rappresentazione metaforica di un sentimento di alienazione fisica e psicologica, ma talvolta descritta da testi e dalle illustrazioni attraverso l'espediente narrativo della trasformazione corporea dei protagonisti: ragazzini che divengono formiche (Bertelli, 1931) (figura 7), alberi

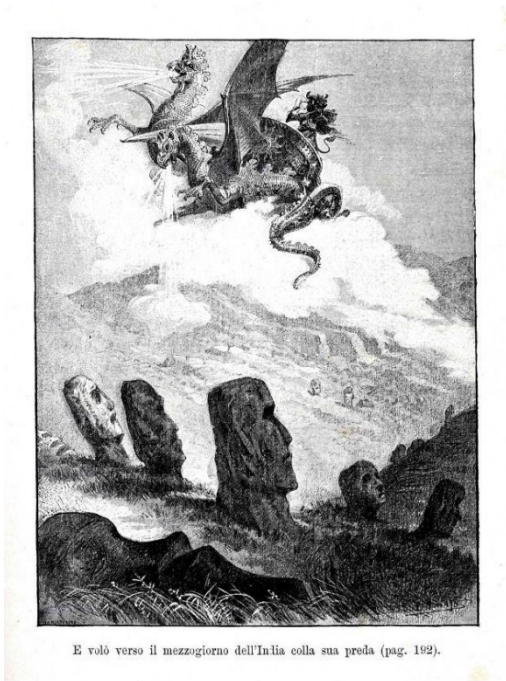
parlanti trasformati in figure antropomorfe (Barzini, 1935), pulcini che pensano come bambini (Baccini 1877), o ancora protagonisti che si trovano a vivere in luoghi fantastici affrontando avventure surreali e conquistando nuovi mondi. Si tratta di racconti d'esperienze che, seppur diverse, si accomunano perchè vissute in luoghi ignoti in cui si richiede al protagonista di superare i propri limiti, "domare" le proprie "estranee" e profonde paure, sia che si trovi in una terra popolata da draghi o in una ancora sconosciuta fase della propria esistenza, quale il passaggio dall'infanzia all'adultità. Nelle illustrazioni questo è rappresentato talvolta con stili veristi, talvolta con tratti artistici più definiti, quali il segno di gusto liberty (figura 8) che ben si presta presentare realtà ambigue e oniriche in cui i personaggi imparano anche metaforicamente ad affrontare la vita o la propria crescita psichica e intellettuale.

***FIGURA 7**. «Un serpente gigantesco». Il bambino Ciondolino, trasformato in formica, incontra un lombrico nella tavola a colori di Attilio Mussino.*



Fuente: Bertelli, L. (1931). *Ciondolino: libro per i ragazzi*. R. Bemporad & Figli. Capitolo IV. FALGI.

***FIGURA 8**. «E volò verso il mezzogiorno dell'India con la sua preda». Tavola illustrata da Gennaro Amato.*



E volò verso il mezzogiorno dell'India colla sua preda (pag. 192).

Fuente: Petrocchi P. (1887). *Ne' boschi incantati: novelle per ragazzi*. Fratelli Treves editori. FALGI.

5. CONCLUSIONI

Il contributo tende, così come la ricerca e il volume da cui trae spunto, a proporre una rilettura attualizzante dell'analisi storico bibliografica del medium "libro per l'infanzia", finalizzandola ad un riutilizzo propedeutico alla riflessione su temi cogenti, quali, nello specifico, il concetto di "estraneità". Ovvero quel concetto che quando sia costruito corrobora, proprio grazie all'ausilio dei media, i processi di separazione interni alla società stessa. Se nel caso esaminato il medium è quello del libro per ragazzi tra Otto e Novecento, individuare le tappe di una storia editoriale ed i momenti salienti del suo sviluppo può indurre a promuovere un approccio metodologico ben più ampio che rafforzi un

atteggiamento analitico rispetto a ciò che oggi i media ci propongono in termini di stereotipi da individuare e sottoporre a critica ragionata.

Si tratta, in fondo, di un percorso di ricerca che, sviluppandosi tra le pieghe di quella metodologia critica che deve essere insegnata e appresa, sia di stimolo al superamento di sterili asserzioni di principio, a favore di un più proficuo riflettere sulle origini di tanti atteggiamenti "culturali". E il farlo, con l'aiuto delle tracce che il patrimonio storico culturale, sedimentandosi, ci lascia, ci ricorda il rilievo grande di quel patrimonio culturale stesso in ogni sua forma.

6. REFERENZE

Anichini, A., Giorgi, P. (2020). 'Lo straniero di carta. Educare all'identità tra Otto e Novecento'. Tab edizioni

Anichini, A. (2015). Riscritture digitali e libri di testo. Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete, 15(1), 73-86. https://doi.org/10.13128/formare-15439

Baccini, I. (1877). Memorie d'un pulcino. Felice Paggi Editore-Libraio

Baccini, I. (1901). Una famiglia di saltimbanchi. R. Bemporad & Figlio Librai-Editori

Barzini, L. (1935). Le avventure di fiammiferino. R. Bemporad & F.

Beecher Stowe, E. (1852), La capanna dello zio Tomaso, o La Schiavitù. Borroni e Scotti tipografi-librai

Beecher Stowe, E. (1871), La capanna dello zio Tom. S. Muggiani e Comp.

Beecher Stowe, E. (1909), La capanna dello zio Tom, Società. Editrice Sonzogno

Bertelli, L. (1931). Ciondolino: libro per i ragazzi. R. Bemporad & Figlio Edit. Tip.

Boero, P., De Luca, C. (1995). La letteratura per l'infanzia. Laterza

Cambi, F. (1985). Collodi, De Amicis, Rodari. Tre immagini d'infanzia. Dedalo

Ceserani, R. (1998). Lo straniero. Laterza

Chabod, F. (1961), L'idea di nazione, Laterza

Chiosso, G. (a cura di) (2000). Il libro di scuola tra Sette e Ottocento. La Scuola

Collodi, C. (1883). Le avventure di Pinocchio, storia di un burattino. Libreria Editrice Felice Paggi

Collodi, C. (1904). Le avventure di Pinocchio: storia di un burattino. R. Bemporad & Figlio

Collodi, C. (1934). Le avventure di Pinocchio: storia di un burattino. R. Bemporad & Figlio

Collodi, C. (1940). Le avventure di Pinocchio. Casa Editrice Marzocco

De Foe, D. [1900]. Vita ed avventure di Robinson Crusoè. Casa Editrice Sonzogno.

De Sanctis, F. (1953). La letteratura italiana nel secolo XIX. Vol. II, Cesare Cantù e la letteratura popolare. lezione XVI. Laterza

Eco, U. (2011). Costruire il nemico e altri scritti occasionali. Bompiani

Faeti, A. (1972). Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia. Einaudi

Gabrielli, G. (2015), Il curricolo «razziale". La costruzione dell'alterità di «razza» e coloniale nella scuola italiana (1860-1950). EUM

Galfré, M. (2005). Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo. Laterza

Giorgi, P., Zangheri, M., Zoppi. I. (2018) (a cura di). Per Gioco e sul serio. Libri di ricreazione e libri di lettura del Fondo Antiquario di Letteratura giovanile Indire. Indire

Giorgi, P., Lambroni, G. (a cura di) (2014). A lezione di razzismo. Scuola e libri durante la persecuzione antisemita, Bibliografia e informazione

Giorgi, P. (2010) (a cura di). Dal Museo Nazionale della Scuola all'Indire. Storia di un Istituto al servizio della Scuola italiana (1929-2009). Giunti

Giorgi, P., Meda, J. (2009) (a cura di). I Fondi archivistici dell'Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica. Polistampa

Jullien, F. (2018). L'identità culturale non esiste. Einaudi

Lombello, D. (2009). La nascita e lo sviluppo della letteratura per l'infanzia. Libri di testo e letteratura per l'infanzia nell'Ottocento in Italia: Il Giannetto e il Giannettino. JoLIE 2:2

Pallottino, P. (1992), Dall'atlante delle immagini. Note di iconologia. Ilisso

Parravicini, L.A. (1886-1887). Giannetto. Dabalà e Casaccia editori successi a V. Maisner e Compagnia

Schutz, A. (1979). Lo straniero: saggio di psicologia sociale. UTET

Sennet, R. (2014). Lo straniero. Feltrinelli

Simmel, G. (1998). Excursus sullo straniero. Edizioni di Comunità

Tommaseo N., Bellini B. (1861). Dizionario della lingua italiana. Società l'Unione Tipografica

MYSTIFICATION STRATEGIES AND SELF/OTHER REPRESENTATION IN NEWS REPORTS OF THE FIRST AND SECOND WORLD WARS: A COMPARATIVE STUDY

JOHN FREDY GIL-BONILLA
Universidad Alcalá de Henares

1. INTRODUCTION

Over the last decades, studies on how both self/others-representation and mystification strategies as a way of suppressing responsibilities and taking the negative charges to the others have been of interest for linguists (see for instance, Gil-Bonilla 2018, 2020; Marín-Arrese 2002, 2004; Khalil 2004; van Dijk 2004). Studies have been focused on mystification of responsibilities from different perspectives. Marín-Arrese (2002) researched strategies of impersonalisation in British and Spanish news reports on political issues. Blanco-Gómez (2002) similarly analyses the reasons for the higher occurrence of passives in English and Spanish and the reasons for omitting the agent in the passive in news reports. She also examines other structures expressing impersonalisation in English and in Spanish which are not be-passives or ser-passives and which also have to be taken into account. Neff (2002) likewise identifies the types of metaphor and metonymy used in newspaper discourse in Spanish and English and to suggest how strategies of use may concur with the ideologies of news producers. It can be therefore noticed that some research has been devoted to comparison between the impersonalisation and mystification between Spanish and English news reports, however little research has been devoted to how the allies and non-allies in the First World War (WWI) and the Second World War (WWII) are represented. Thus, this project aims at answering the following research questions:

a. How are the allies of the USA represented in terms of positive self-representation and the non-allies in terms of negative others- representation?
b. How are the allies of the US mystified and the non-allies represented?

2. OBJETIVE

This paper aims to explore how the New York Times (NYT) represents the United States (US) and its allies versus their enemies. In particular, this investigation will pay special attention to mystification strategies regarding transitivity, passivisation, nominalization, inferences as weak representations and lexicon. For this, news reports from WWI and WWII were selected in order to see differences and/or similarities in how the NYT represented its allies and non-allies in these two events.

3. METHOD SECTION

It is a fact that the US kept a neutral position in WWI from 1914 to 1917 and from April 1917 onwards entered officially in the conflict in contrast to WWII where the US maintained its formal neutrality till December 1941 when it decided to enter in the war. In other words, the US had a more active participation in WWII than in WWI, consequently a comparison is due to be presented in this study concerning the positioning the US maintained in these two events.

3.1. Data collection and description

This study consisted of the compilation of 12 news reports, 6 reports from WWI and 6 from WWII. These news reports were chosen and scrutinized regarding how the NYT represented the US and its allies in contrast to their non-allies. In other words, the aim of the collection of these texts was to observe and examine how the strategies of transitivity, passivisation, nominalization, inferences as weak representations and lexicon differed from one period to another and how both the ingroup and the outgroup were represented. These news reports were taken from the NYT online libraries offering newspapers and periodical

archives. The NYT was selected and considered relevant for this research purposes due to the importance that the newspaper had during these two events.

The following table (table 1) shows the news reports from WWI and WWII, where the dates appear chronologically and the number of words of each text is presented.

TABLE 1. *News Reports from World War First and World War Second*

First World War			**Second World War**		
	date	number of words		date	number of words
The Crime is War	May 7, 1915	210	Group is Studying African Problems	June 10, 1942	330
Balkan Situation Mystery Deepens	June 29, 1915	495	Stalin's Second Son Wins Decoration for Bravery	June 22, 1942	200
247 German Dailies Dead	Jan 21, 1917	297	Red Army Awaits Allies	Aug 22, 1942	294
Before the War Convention of the Associated Advertising Clubs of the World	July 10, 1917	420	Artists Give Rally for Second Front	Oct 17, 1942	462
Show how Germans Duped Irish Rebels	Sep 24, 1917	227	The Second Front	Sept 10, 1943	360
The Hague	Oct 7, 1918	420	CIO Union Opposes "Second Front" Plea	Sept 23, 1943	220

Fuente: elaboración propia

3.2. THE EVENTS: THE FIRST AND SECOND WORLD WAR BACKGROUND

The World War I[112] started in 1914 and finished in 1918, in these four years the United States kept its neutrality until April 1917, that is, the US entered officially in the war the last year. However, the US had a more active participation in World War II, as the war lasted from 1939 to 1945 and the US was officially involved in the war during the last four years.

The US entered World War I in order to declare war on Germany since it violated its agreement of neutrality attacking international shipping and the Zimmermann Telegram sent to Mexico. The US also declared war on Austria-Hungary in December 1917. It should be noted that the Allied Powers were created by France and the UK as a defense to the aggression of Germany. The US did not enter the war as a formal ally of the Allied Powers in order to avoid entanglements. This union was also known as the Triple Entente being later formed by the UK, France and Russia, which was a treaty intended to unite the three countries against any potential invasion by the Triple Alliance. On the other hand, the Triple Alliance originally consisted of Germany, Austria-Hungary, and Italy. However, Italy eventually left the Triple Alliance and joined the Triple Entente later in the war. The Triple Entente was also joined by Japan in the war. being that Germany refused to abdicate certain territories to China's control, and in doing so, the Anglo-Japanese Alliance took place. This alliance consists of a treaty between Britain and Japan.

Regarding the World War II[113], the United States officially joined in the war in December 1941 after the Japanese attack on Pearl Harbor. The United States had indirectly supported Britain's war effort against Germany up to 1941 and declared its opposition to territorial enlargement. Material support to Britain was provided while the U.S. was officially neutral via the Lend Lease Act starting in 1941.

---

[112] For an overview of the historical context of WWI, see Keenes (2000;2006).

[113] For an overview of the historical context of WWII, see Laura Hillenbrand (2010).

The US supported China in its prolonged war with Japan providing them with military equipment, supplies, and volunteers. In December 1941 Japan opened the war with its attack on Pearl Harbor, the US declared war on Japan, and Japan's allies Germany and Italy declared war on the US, bringing the US into World War II. WWII consisted, on the one hand, of Great Britain and the Commonwealth, France, the Soviet Union, the United States and China as an allied coalition against the forces of Germany, Italy and Japan. The allied coalition supported by the US increased pressure on Japan. It was invaded by the Soviet Union forcing Japan to surrender on August 15. On September 2, World War II ended when the US accepted Japan's formal surrender.

3.3. Description of The New York Times

As Perez-Peña (2009) describes, *The New York Times* has the second-largest circulation as the paper's print version behind *The Wall Street Journal*, and the largest circulation among the metropolitan newspapers in the United States of America. Ojalvo (2010) similarly asserts that *The New York Times* is one of the Printing Houses which contains a milestone of papers regarding the First and Second World War. In this respect, Frankel (2001) wrote that before and during World War II, the *New York Times* had maintained a consistent policy to reduce reports on the Holocaust in their news pages. Leff (2005) concluded that the newspaper had downplayed the Third Reich targeting of Jews for genocide. Therefore, *The New York Times* has a great amount of news reports regarding the First and Second World Wars. Experience on the history, politics, and tragedy of World War II through the original, often firsthand daily reportage of *The New York Times*, the US country's newspaper of record.

4. THEORETICAL BACKGROUND SECTION

4.1. Critical Discourse Analysis in the study of representation

Critical Discourse Analysis (CDA) is a branch of linguistics which highlights the traces of cultural and ideological meaning in spoken and written texts (see Caldas-Coulthard and Coulthard, 1996; Fairclough,

1992,2001; Hodge and Kress, 1993; Weiss and Wodak, 2003; O'Halloran, 2003). It has become well-established drawing on a number of research methodologies and analytical approaches (Wodak and Meyer, 2001). One particular focus in CDA is to underline how texts can mystify the events being reported and more specifically the participants or nature of the agents associated with the events (O'Halloran, 2003) and how participants can be represented either positively or negatively depending on their positioning in regard with the ideology and stance of the speaker/writer (Min, 1997).

4.2. CDA STRATEGIES IN US VS THEM REPRESENTATION

In CDA representation refers to the language used in a text or talk to ascribe meaning to groups and their social practices, to events, and to social and ecological conditions and objects (e.g., Fairclough, 1989; 1995; van Dijk, 2002). This paper is concerned with the particular focus on different types of representing participants; firstly, positive and negative representations are considered as globally schematic structures by the strategic positioning, descriptions, background information, explanations and evaluation (Min, 1997:156) where positive representations normally pertain to the ingroup and the negative to the outgroup (or enemies). In this respect, van Dijk (1998; 2004) presents macro strategies of 'positive self-representation' and 'negative other- representation'. What he defines as in group vs out group polarization or US-THEM.

Secondly, the mystification strategy is also considered for the purpose of this study as its aim is to obfuscate responsibility (see Fowler 1991: 134–45; Trew 1979). Specifically, mystification is one type of analysis where social agents are absent. This strategy is often used in demonstrations, conflicts, wars, etc. where people are killed or injured. Mystification can occur with different strategies, but the ones used for this research purposes are transitivity, passivisation, nominalisation, inferences as weak representation and lexicon. Transitivity is referred as a grammatical system by which ideational meaning is represented in the clause and the type of process (material, mental, relational) and the type of participants (agent, affected, senser, phenomenon, verbiage) which go with the process (see Halliday, 1994). Similarly, Halliday defines

transitivity as "a system that construes the world of experience into a manageable set of Process Types" (2004: 170), "the set of options whereby the speaker encodes his experience of processes of the external world" (1974: 134). Therefore, the transitivity system serves to encode how an action is performed, how the speaker or reader encodes in language their mental representations of the world, and how they account for their experience of the world around them (Hallyday, 1985).

Concerning passivitation, O'Halloran (2003:18) defines it as a way of creating a sense of distance between the writer and the reader, since human participants are omitted. In the passive voice, the ordering is reversed and the subject slot is taken by the goal and the actor appears in the complement. Mystification in CDA has a tendency to focus on passivisation where the ideational function is more significant, especially with news texts. For example, in a comparative study of images of soldiers in the Iraq war, Machin (2007) shows how social actors can be activated or passivated in the image and, if activated, how alternative 'transitivity' choices are realized as the soldiers are presented as engaged in different kinds of processes.

Regarding the strategy of nominalisation, Fowler *et al* (1979:39) describe it as the process where a verb or another part of speech such as adjective is changed into a noun. Regarding the strategies of nominalization and passivisation, Fowler (1991:80), O'Halloran (2003:18) and Fairclough (2003:144) explain that one potential ideological function of nominalization, like agentless passivization, is to permit suppression of agency. In contrast to agentless passives, nominalizations entail the reification of processes. Processes are confined to things and thus leave no room for information in regard to participants or circumstances. Nominalization can require extra reading effort when it occurs in a high degree but also excessive nominalisation distances the reader from the events reported.

Lastly, inferences as weak representations are identified only by a weak implication. With regard to lexicon O'Halloran (2003:20) states that it can occur with grammar. In other words, it is what he calls "lexicogrammar" which refers to the interaction of vocabulary and grammar. Fowler (1991:80) provides an explanation of lexicon as the vocabulary

of a language, or of a variety of a language, amounts to a map of the objects, concepts, processes and relationships about which the culture needs to communicate. Trew (1979) suggests that any inferencing is necessary to link perpetrator and action, but when it is not located directly in the surface structure, is a weaker representation of the actual event.

5. RESULTS AND DISCUSSION

Having already specified the aims, research questions, methodology and background literature, we proceed now to analyse the news reports gathered from *The New York Times* Printing House to try to show and answer the research questions previously set out.

To begin with, we divided the analysis into two main parts. On the one hand, we analyse from a general perspective how *The New York Times* represents the US and its allies versus the outside group (or enemies) and, on the other hand, we further scrutinize this US vs THEM representation through the use of mystifications, considering the strategies of transitivity, passivisation, nominalization, inferences as weak representations and lexicon.

5.1. Representation of the United States and its allies versus the outside group (or enemies)

The United States has a more neutral position in WWI. In other words, The USA does not show any intention to depict positive ingroup vs negative outgroup representation. This can be achieved by the use of both implicit subjectivity and modality. For instance, example 1 shows the subject "it" where the conceptualizer remains implicit, thus involving less responsibilities in their discourse (see for instance, Gil-Bonilla 2018, 2020; Marín-Arrese 2011). This is also sustained by the use of the modals "would" and "might" which indicate a low degree of certainty (see for instance, van der Auwera and Plungian 1998, and Palmer 2001).

WWI: It *would* be impolitic to enter into the thorny question of Balkan politics...England *should* do something in which years to come she *might* bitterly regret. (WWI. June 29, 1915)

Nevertheless, the news reports taken from WWII represent the USA and its allies positively belittling others, as in the case of Germany. As shown in example 2, the USA presents Germany as an outgroup showing no interest for them. Specifically, the US represents the enemies negatively (i.e., they are being blown to bits, the morale of its people is being smashed). However, what is important is that *we are saving millions of lives of our fine soldiers* and that *we are paving the way for the eventual invasion.* Therefore, presenting the US and its allies positively. To put it differently, this significant difference in the representation of the WWI and WWII may be as a consequence of that in WWI the US mainly maintained a neutral position in the war which can be seen in the way the NYT addresses both its allies and non-allies in contrast to WWII in which the US was more directly involved and had a more active participation being officially in the war.

WWII: The air forces of the United free nations are blowing Germany to bits, smashing the morale of its people and paving the way for the eventual invasion that Prime Minister Churchill has told us will surely come. If such methods mean the prolonging of the war another year, *but mean the saving of millions of lives of our fine soldiers, a wait is worthwhile.*

5.2. Mystification strategies

Mystification strategies are mostly found in the news reports from WWI in comparison to WWII. Again, we can claim that this contrast is as a result of that the US had a more neutral position in WWI than in WWII and for this reason, in the First World War reports prevailed the use of mystification to suppress information and avoid responsibility. As van Leeuwen (1996:39) stated, suppression requires a radical exclusion leaving no "trace" of the excluded information. Similarly, O'Halloran (2004:1) explains mystification as the way social agents are absent and thus, are mystified. We will divide this analysis into three

different sub-sections; on the one hand, passivisation and transitivity as they tend to occur together, and, on the other hand, lexicon.

5.2.1. Passivisation and transitivity

The NYT used passivisation strategies when referring to both its allies and non-allies. On the one hand, the NYT makes use of this strategy to avoid a direct involvement in the war. Specifically, this can be seen in WWI with no by-agent which helps to present the US with a more neutral position. As shown in example 3, the syntactic agent is deleted ("bringing the total number of dailies that have died as a consequence of…".) and is identified only weakly by implication through the adverb with the war breaking up ("since the war broke out up to 247"). Looking at this in purely syntactic terms, with the deletion of the agent there is no longer any direct reference of the deaths as a possible consequence of the war and there is a separation of the deaths from the causative. For Trew (1979), with the absence of agency in the clause "Bringing the total number of dailies that have died" any inferencing necessary to link causative and action is a *weaker* representation of the actual event. So, with the attenuation of direct reference to the war, textual mystification occurs. However, in WWII the use of passivisation was less frequent since the US had a more direct intervention in this war, showing thus the enemies as perpetrators of the war, and the US and its allies represented as the affected by the enemies. As shown in example 4, Germany is presented as the agent and/or perpetrator provoking something negative against the ally of the US, that is, the Soviet Union which is depicted as the affected.

1. WWI: … the middle of last May to the first of October twenty-six German daily newspapers suspended publication, bringing the total number of dailies that have died since the war broke out up to 247.

WWII: *Germany* was able to launch her great summer offensive against *the Soviet Union only* because she has help from ninety divisions of her allies' fighting men...Adolf Hitler has all those ninety divisions in the field -- something that Russian, our Allies might ponder

5.2.2. Lexicon

Regarding WWI, the NYT makes use of unusual lexicon that is not expected, that is, *the New York Times* tends to involve less responsibilities by the use of terms like *die,* which sounds less tentative than *killed* or *murdered.* A clear instance is example (3) above*,* in which the relation between the deaths as a consequence of the war is not clear and it seems to be that the example suggests that people *died* because of any other reason than the war itself. That is, the war has broken up and the number of deaths happened because of any other phenomenon. In the same [*Times* report] was found another example of lexicon which tries to mystify the concept of the war as such, as in the case of example 5, where the many hardships appear as a plural making the reading more time consuming and thus, the readers who read for gist need to make an extra effort to connect ideas (O'Halloran, 2003). These hardships may have occurred by any other reason than as a consequence of the war since the connection between these hardships and the warfare can only be understood by implication, where the second (i.e., warfare) is the causative of the first (i.e., hardships).

WWI: Among the many hardships with which *the Germans have to contend.*

As it can be seen so far, the lexicon used in WWI helps the NYT to involve less responsibilities reinforcing the neutral position that the US kept at the time. Nevertheless, the language used in WWII is more direct involving more responsibilities when referring to enemies/outgroups. As in example (4) above, Germany launched her Great Summer *offensive* against Soviet Union (ally). In this context the word *offensive* has rather negative connotations in the sense that it involves a planned military attack made by the Germans against the ally of the US. Here it can be seen that the agent (i.e., Germany), which is an enemy of the US, is attacking Soviet Union which is presented as affected. The same lexical item *offensive* is used in example (6) below, but in this case with a different connotation, that is, *the offensive spirit of the British* is presented with a rather positive meaning and, this is achieved with the help of lexicon *welcome* which implies that this offensive spirit is

encouraged or supported. In other words, the expression *welcome* makes the context have a rather positive meaning since they gladly receive this *offensive spirit.*

WWII: Red army soldiers are waiting to see how events in the west will shape up. They welcome the *offensive* spirit of the British people of which Winston Churchill spoke last spring.

6. CONCLUSION

This paper presents an analysis of how *The New York Times* represents the United States and its allies versus the outgroup (or enemies). Also, specific attention has been paid to mystification strategies, as in the case of passivisation, transitivity and lexicon which reveals and accounts for similarities and differences in the strategic positioning of the US depending on the period. The analysis of self/others representation draws on Van Dijk's (2004) distinction between the "positive self-representation" and "negative others-representation". The first pertains to the positive lexical choices of the participants' actions and the second the negative lexical choices. Negative others-representation relates to the negative lexical choices in which the speaker/writer aims to belittle or downgrade the others who do not belong to the ingroup. The analysis of mystification has been accomplished following Fowler (1991), Trew (1979) and O'Halloran's (2003) description of how agents are mystified/suppressed by means of grammar. As can be seen in the analysis attained mystification strategies were commonly used when *The New York Times* refers to the US and its allies, though, in the case of the enemies were found other ways of representations and for this, mystification strategies were considered as a manner of analysing how the non-allies were represented in these two wars. In this paper we have argued that both events, that is, the First and the Second World Wars are represented differently in *The New York Times* depending on the role that the US had in each of these two events. As we set out in the analysis section, in World War I we found more mystification strategies as the US maintained a more neutral position than in World War II where its participation was more active and therefore, *The Times* uses

fewer suppressing strategies with the aim of presenting enemies negatively as agents and/or perpetrators. The historical context appears to be influential in the way the *New York Times* represents the US and its allies in contrast to its enemies. As Fowler (1991) and O'Halloran (2003) state, the lexicon may differ depending on the purpose communicated.

Further research is necessary with respect to other dimensions of representations (degree of subjectivity and intersubjectivity) in order to complete the characterization of these two events. There is also a need to expand the corpus, exploring representation analysis in a wider range of national Printing Houses (*The Wall Street Journal*, ...) and international (*The Daily Mail*, *The Guardian* ...). in order to validate the model presented here. Finally, the contrastive perspective needs to be pursued more extensively in order to explore if the possible cultural variations and different positioning of the participants change, even when referring to the allies, that is, if the same group represents its allies similarly or differently depending on their positioning in a specific event.

7. REFERENCIAS

Blanco-Gómez, M.L. (2002). Hiding the agent in English and Spanish newspaper articles: The periphrastic passive. In J. I. Marín Arrese (Ed.), *Conceptualization of events in newspaper discourse: Mystification of agency and degree of implication in news reports* (pp. 9-30). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Caldas-Coulthard & Coulthard. (1996). Texts and Practices: Readings in Critical

Discourse Analysis. London: Routledge

Caldas-Coulthard & Coulthard. (Eds.) (1995). *Text and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis.* Routledge: London, pp. 32–70.

Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.

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

Fairclough, N. (1995). Critical Discourse Analysis: The critical study of language. New York: Longman.

Fairclough, N. (1996) 'A Reply to Henry Widdowson's Discourse Analysis: A Critical View' in *Language and Literature* 5 (1): 49-56.

Fairclough, N. (2001). *Language and Power*. Longman: London.

Fairclough, N. (2003). Analysing Discourse: Textual analysis for social research. London and New York: Routledge.

Fowler, R. (1991). *Language in the news.* London and New York: Routledge

Frankel, M. (2001, November 14). "Turning Away From the Holocaust". *The New York Times*.

Gil-Bonilla, J. (2018). A critical cognitive analysis of Donald Trump's discourse across time: Trump as a businessman versus Trump as a president. In *Actas do XIII Congreso Internacional de Linguística Xeral*, Vigo p. 407-416. https://www.academia.edu/36815466/A_critical-cognitive_analysis_of_Donald_Trumps_discourse_across_time_Trump_as_a_businessman_versus_Trump_as_a_president, accessed 10 October 2019.

Gil-Bonilla, J. (2020). Critical discourse analysis of Trump across time. *Darnioji daugiakalbystè | Sustainable Multilingualism,* (16): 1-20

Hillenbrand, L. (2010). Unbroken: A World War II Story of Survival, Resilience, and Redemption. Random House.

Hodge and Kress. (1993). *Language as Ideology: Second Edition*. London: Routledge.

Keene, J. (2006). The Greenwood Press Daily Life Through History Series: American Soldiers' Lives Context of the World War I and World War II. Greenwood.

Keene, J. (2000). *The United States and the First World War.* London and New York: Routledge.

Khalil, A. (2004). "Beyond A Western Self And Non-Western Other: Edward Said And His Critics On Truth And Representation". *Studies in Religion/Sciences Religieuses* 33.3-4: 319-337. Web.

Leff, L. (2005). *Buried by the Times: The Holocaust and America's Most Important Newspaper*. New York: Cambridge University Press. ISBN 0-521-81287-9.

Maillat, D & Oswald, S. (2011) "Constraining context: a pragmatic account of cognitive manipulation". In Hart, Christopher (ed.). *Critical discourse studies in context and cognition.*Amsterdam: John Benjamins, 65-80.

Marín-Arrese, J.I. (2002). Mystification of agency in passive, impersonal and spontaneous situation types. In J.I. Marín Arrese (ed.), *Conceptualization of Events in Newspaper Discourse: Mystification of Agency and Degree of Implication in News Reports.* Madrid: Universidad Complutense. pp. 31-54.

Marín Arrese, J.I. (2004). Evidential and epistemic qualifications in the discourse of fact and opinion: A comparable corpus study. In J.I. Marín Arrese (ed.), *Perspectives on Evidentiality and Modality*.Madrid: Editorial Complutense. pp. 153-184.

Min, S. (1997). 'Constructing Ideology: A Critical Linguistic Analysis', *Studies in the Linguistic Sciences* 27: 147–65.

Neff, J. (2002). Hiding the agent in English and Spanish newspaper articles: The periphrastic passive. In J. I. Marín Arrese (Ed.), *Metaphor and Metonymy in the Representation of Agency* (pp. 89-103). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

O'Halloran, K. (2003). *Critical Discourse Analysis and Language Cognition*. Edinburgh University Press: Edinburgh.

O'Halloran, K and Coffin, C. (2004). Checking overinterpretation and underinterpretation: help from corpora in critical linguistics. In: Coffin, Caroline, Hewings, Ann, O'Halloran, Kieran (Eds.), *Applying English Grammar: Functional and Corpus Approaches.* Hodder Arnold: London.

Ojalvo, E. (2010, August 31). *Historic Headlines: World War II*. https://learning.blogs.nytimes.com/2010/08/31/historic-headlines-world-war-ii/

Over, R. (2013). New York Times Complete World War 2: All the Coverage from the Battlefields and the Home Front. Black Dog & Leventhal.

Overy, R. (2016). The New York Times Complete World War II: The Coverage of the Entire Conflict. Black Dog & Leventhal

Perez-Peña, R. (2009, October 26). "U.S. Newspaper Circulation Falls 10%". *The New York Times*.

Trew, T. (1979). "What the Papers Say": Linguistic Variation and Ideological Difference', Min R. Fowler, B. Hodge, G. Kress and T. Trew (eds), *Language and Control,* pp. 117–56. London: Routledge & Kegan Paul.

Van Dijk, T. A. (1998). *Ideology: a multidisciplinary approach*. London: Sage.

van Dijk, T.A. (2002). Ideology: political discourse and cognition. In P. Chilton, & Ch. Schaffner (Eds.), *Politics as text and talk* (pp. 33–57). Amsterdam: Benjamins

van Dijk, T.A. (2004). Politics, ideology and discourse. Retrieved Febuary 20, 2008 from http://www.discourse-in-society.org/teun.html.

van Leeuwen, T. (1996). The representation of social actors. In: Caldas-Coulthard, Carmen, Weiss, G and Wodak, R (Eds.), *Critical Discourse Analysis: Theory and Interdisciplinarity*. Palgrave, Basingstoke, Hampshire, UK.

Widdowson, H. (1995). Discourse analysis: a critical view. *Language and Literature* 4 (3), 157–172.

Widdowson, H.G. (1998) 'Review Article: The Theory and Practice of Critical Discourse Analysis', *Applied Linguistics* 19 (1): 136-151

Wodak, R and Meyer, M. (Eds.) (2001). *Methods of Critical Discourse Analysis*. Sage: London.

LITERATURA LIBERADORA ESTADOUNIDENSE: INCIDENTS IN THE LIFE OF A SLAVE GIRL DE HARRIET JACOBS Y LAS DECLARACIONES DE NATIVAS AMERICANAS EN EL GRADO DE ESTUDIOS INGLESES

DRA. JULIA HABA-OSCA
IPRODES/Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

Todo acto educativo implica una manera de entender y hacer la comunicación y por lo tanto puede orientarse al cambio social. En el contexto actual, de crisis compleja, sistémica y pandémica impulsar una educación emancipadora requiere necesariamente de una reflexión profunda, amplia y atenta sobre: (i) qué entendemos por docencia transformadora; (ii) qué posicionamiento político tenemos desde nuestro ámbito filológico ante el uso de la literatura; y, (iii) cuáles son los enfoques, los procesos y las prácticas de educación literaria que empleamos los y las docentes para mostrar nuestro compromiso ético-literario con la urgente necesidad de generar experiencias alternativas transformadoras en términos de equidad y justicia social.

La presente investigación se basa en una propuesta de aula llevada a cabo durante el curso académico 2020-2021 en la asignatura de "Literatura de EEUU I: de los orígenes al siglo XIX" en el Grado de Estudios Ingleses de la *Universitat de València*, en la que los y las estudiantes tuvieron que comparar y contrastar la magnífica obra de Harriet Jacobs, *Incidents in the Life of a Slave Girl* (1861) lectura obligatoria en la guía docente, con una serie de textos, panfletos y escritos, seleccionados por el grupo de investigación en procesos de desigualdad social (IPRODES) de la universidad, y hallados a través de la obra de la

profesora Sylvia Marcos[114]. Esta selección de textos contiene las declaraciones actuales de las mujeres indígenas americanas que denuncian la mercantilización de la información en manos de oligopolios.

Los resultados de esta experiencia docente impulsaron miradas en el estudiantado que cuestionan los modelos educativos imperantes, abogando por la descolonización del canon literario hegemónico, cuestionándose el estado de la cuestión en dichos estudios y abriéndose a nuevos paradigmas como el "buen vivir" y el "procomún".

1.1. Docencia transformadora

Desde la Universitat de València estamos transitando hacia un horizonte educativo que viene empoderándose y adjetivándose como "docencia transformadora" o "educación emancipadora". A lo largo de este viaje de reflexión, acción y aprendizaje de varias décadas, la llamada Educación para el Desarrollo y Ciudadanía Global (EpDyCG) – antaño Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) – junto con sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) nos ha servido como modelo para basarnos, evolucionar paralelamente en propuestas y enfoques, pero en nuestro caso concreto, desde el ámbito literario.

Muchas de las lecturas obligatorias en nuestros cursos en la *Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació* (FFTiC) tienen aspectos comunes y están en sintonía con un proceso que construye sujetos políticos críticos que idean y ensayan alternativas. Lo reseñable para una educación emancipadora es subrayar y aprehender las complementariedades de estos enfoques, posicionamientos y métodos, que buscan potenciar el diálogo para la creación de pensamiento crítico.

La docencia universitaria para la transformación social y la literatura alternativa comparten con la educación emancipadora aspectos que son

[114] Profesora e investigadora universitaria que logró un Postdoctorado en Psicología y Sociología de las Religiones por la Universidad de Harvard. Académica comprometida con los movimientos de las mujeres indígenas de las Américas, impulsora de una metodología descolonial y una hermenéutica de la oralidad. Entre sus libros destacamos los siguientes: *Diálogo y Diferencia: Retos feministas a la globalización* (2008); *Tomado de los Labios*: *Género y Eros en Mesoamérica* (2011); *Mujeres, Indígenas, Rebeldes, Zapatistas* (2011); *Mujeres indígenas y cosmovisión descolonial* (2014); y *Otro mundo… otro camino feminista* (2015).

importantes remarcar: (i) ambas tienen una orientación crítica y un firme compromiso con la praxis transformadora; (ii) proponen metodologías participadas y diseñadas por el conjunto de personas y grupos; (iii) se definen como proceso colectivo para que las comunidades reconozcan y sientan que forman parte de la transformación estructural; e, (iv) impulsan miradas que cuestionan los modelos educativos imperantes y las futuras posibilidades que nos brinda la literatura abriéndose a nuevos paradigmas.

De entre todas esas miradas, los posicionamientos feministas se revelan para la literatura emancipadora y para la educación para la transformación social como un aprendizaje ineludible y un eje central de cambio. La experiencia feminista nos enseña a desarmar los mecanismos de discriminación instalados en nuestra realidad cotidiana y en las estructuras. El feminismo se subleva contra la invisibilización de diversidades y realidades que permanecen ocultas. Lucha por la reivindicación de derechos para todas las personas, oportunidades e igualdad de trato. Es, por tanto, obligación de la literatura para la transformación social, destapar y abordar realidades que permanecen – de forma interesada – enterradas en la marea informativa.

Metodológicamente y estratégicamente, los feminismos impulsan procesos de empoderamiento de las personas y agentes políticos para el ejercicio de la participación y la transformación social. En este sentido cuando hablamos de educación para la transformación social encontramos, por tanto, objetivos comunes que coexisten y se hilvanan con la propuesta de una docencia emancipadora y las experiencias surgidas desde la literatura y el feminismo; por ende, de la literatura escrita por mujeres.

Por lo tanto, si la educación es un derecho fundamental y muchos colectivos sociales y profesionales están exigiendo el reconocimiento de este derecho para la ciudadanía y proponiendo cambios para que sea efectiva, no solo tenemos el derecho a una educación de calidad (ODS número 4), sino la obligación docente de comunicar bien, de forma libre, no estereotipada y con ejemplos transformadores, como nos aporta la literatura liberadora.

1.2. Literatura liberadora

En los procesos de cambio social la literatura es una herramienta necesaria. Una literatura transformadora que, de protagonismo a las voces silenciadas, que aborde temas considerados tabú durante tanto tiempo y que contribuya a una visión crítica de la realidad es imprescindible para enfrentar el actual modelo capitalista y heteropatriarcal.

El reto principal que tenemos al querer impartir clases de literatura más allá del mero canon clásico es enfrentarnos al querer escuchar las reivindicaciones de las mujeres, razas, géneros y estilos sobre sus derechos, y saber comprender sus significados más profundos. Al empezar a descubrirlos, emergen perspectivas posibles desde de una literatura más "dialógica" en donde sus propias percepciones, valores y conocimientos logran revelar, completar y resignificar sus propuestas.

De hecho, en la asignatura "Literatura de EEUU I: de los orígenes al siglo XIX" durante el curso 2020-2021 a través de la obra de Harriet Jacobs *Incidents in the Life of a Slave Girl* (1861), tuvimos que revisar algunas expresiones para descubrir cómo aparece el término "derecho" o "mi derecho" porque curiosamente ambos términos ha sido reconfigurados tanto desde la literatura esclavista norteamericana del siglo XIX como desde la documentación empleada en la actualidad por las organizaciones de mujeres indígenas en el continente americano. Y es precisamente a través de sus propias voces, como logramos instalarnos en una literatura liberadora y descolonizante, acercándonos desde textos del pasado a estos nuevos significados en discursos y prácticas organizativas actuales.

1.2.1. Harriet Jacobs

La escritora Harriet Jacobs (1815-1897) fue una mujer esclavizada afroamericana desde su nacimiento en Edenton (Carolina del Norte), que logró convertirse en activista abolicionista y feminista, a través de la publicación de su autobiografía *Incidents in the Life of a Slave Girl* (1861) bajo el pseudónimo de Linda Brent.

En esta obra Jacobs nos describe cómo considera que tuvo la suerte de ser criada por sus padres hasta la muerte de su madre en 1819. A partir

de este momento vivió con su ama quién le enseño a leer y a escribir – hecho especialmente insólito para personas de raza negra esclavizadas. Desafortunadamente, en 1825 su ama falleció y pasó a ser propiedad de su sobrina, una niña de tres años; por lo que fue su padre – el doctor James Norcom – quién se convirtió en su nuevo amo. Éste le acosó sexualmente durante casi una década y rehusó concederle el matrimonio con un chico afroamericano libre del que estaba enamorada. No obstante, para conseguir apoyo y protección masculina tras esta primera negativa, mantuvo una relación con Samuel Sawyer, un abogado blanco con el que acabaría teniendo dos hijos – Joseph y Louisa Matilda –, pese a que ambos serían también propiedad de Norcom. Es más, su amo le amenazaba constantemente con vender a sus dos hijos si ella se oponía a sus exigencias sexuales.

En 1835, harta de la violencia y las constantes agresiones, decidió huir, pero al no querer separarse de sus hijos, optó por vivir siete años escondida en un diminuto espacio – denominado en inglés, *the garret* – dentro del ático de su abuela, quién había sido liberada por resultar ya inservible para el trabajo del campo. El espacio era tan pequeño que ni siquiera podía mantenerse en pie y sufriría las consecuencias de la falta de ejercicio durante muchos años. Durante este período, solo podía ver a sus hijos a través de un pequeño agujero realizado en el inclinado techo. Con la finalidad de buscar venganza, Norcom primero arrojó a prisión a su hermano John y después vendió a sus hijos a un comerciante sureño de esclavos. Pero afortunadamente su pareja y padre de los niños, Sawyer, frustró el plan del dueño de la plantación, Norcom, comprándoles al comerciante.

Mientras Harriet permanecía oculta, Sawyer llevó a su hermano John consigo en un viaje al norte, donde ganaría su libertad dejando finalmente a su cuñado en Nueva York, donde la esclavitud ya había sido abolida. Poco después, Sawyer enviaría a sus hijos también al norte del país con el fin de que vivieran todos en régimen de libertad en Estados Unidos.

En 1842, Jacobs finalmente consiguió marcharse en un bote a Filadelfia, llegando después a Nueva York. Aunque no tenía referencias, Mary Stace Willis, la esposa del entonces famoso editor Nathaniel Parker

Willis, acordó contratarla como niñera de su hija Imogen. Desafortunadamente, en octubre de 1843 su paradero fue revelado a Norcom y debido a la imperante ley de esclavos/as fugitivos (en inglés *Fugitive Slave Law*), Jacobs se vio forzada a huir a Boston, donde entró en contacto con el movimiento abolicionista y conoció al famoso líder negro Frederick Douglass. Desde este instante, Harriet Jacobs no solo sería abolicionista, sino también partidaria del sufragio femenino, por lo que decidió narrar su historia y cuyos tres ejes centrales son: (i) la resiliencia; entendida más allá de la resistencia individual sino enfocada directamente en el colectivo femenino; (ii) la propaganda pro-esclavitud y la cruel realidad a la que estaban sometidas las mujeres por el hecho de ser mujeres negras esclavizadas; y, (iii) la estrecha relación entre la iglesia sureña, la fe como único punto de agarre durante su período vital en régimen de esclavitud.

1.2.2. Reivindicaciones de las mujeres indígenas en la actualidad

Las mujeres indígenas, por el espacio social que ocupan, se encuentran en la intersección de múltiples identidades de clase, raza, etnia y género, y están contribuyendo significativamente a la reformulación de un mundo nuevo, más justo, no sólo de su papel como mujeres, indias y pobres, sino también de su pertenencia al modelo de estado neoliberal.

De hecho, son las propias mujeres organizadas quienes han conseguido expresar sus demandas en el ámbito de sus mismas comunidades, buscando cuestionar y transformar las tradiciones y costumbres que las afectan. Afirman, también, que desean que se reconozcan los sistemas normativos indígenas – usos y costumbres – y la autonomía en la gobernanza de sus comunidades. En este sentido, se comprende la necesidad de que sean las propias mujeres de los pueblos indígenas las que tomen las decisiones que les competen en sus espacios, y es ahí en donde ellas consiguen verbalizar sus demandas más sentidas de participación, de equidad y de no-violencia. Por eso consideran importante discutir sus tradiciones y costumbres analizando cuáles desean conservar y recuperar y cuáles desechar.

Las ideas y prácticas de relación entre los géneros en las comunidades indígenas comenzaron a interactuar intensamente con las propuestas

que emergían del movimiento zapatista. Para algunas indígenas de organizaciones independientes, el zapatismo despertó muchas expectativas. Ensancharon sus perspectivas, expresaron su identidad, sus demandas y aspiraciones en un lenguaje de derechos. Este lenguaje les permitió comunicarse con otras mujeres organizadas a través de las barreras de etnia y de clase. En los últimos tiempos se forma un movimiento amplio de mujeres indígenas que escapa a los límites de las fronteras nacionales.

Los documentos producidos en reuniones de organizaciones y asociaciones políticas del movimiento amplio de mujeres indígenas a lo largo y ancho todo el continente Americano (Norteamérica, Centroamérica y Sudamérica) contienen declaraciones, planes de acción, demandas y propuestas que reconfiguran los conceptos tradicionales de derechos humanos. Una lectura analítica de los documentos emergidos de las principales reuniones en los últimos años revela este proceso de re-creación. Ellas están gradualmente transformando lo que significan los derechos dentro de sus luchas como mujeres nativas americanas. El análisis de estos documentos revela los ejes en torno a los cuales los pueblos indígenas y sus mujeres están usando y re-creando esta útil conceptual en su lucha por la justicia social. Entre sus particularidades destacan: (i) una formulación que se deslinda de los derechos individuales y que se enfoca preferencialmente en los derechos como sujeto colectivo; (ii) una visión propia y con características específicas del concepto de género; y, (iii) una defensa de su espiritualidad indígena que frecuentemente refleja valores y significados provenientes de las cosmovisiones ancestrales/contemporáneas en Mesoamérica.

2. OBJETIVOS

Foucault (2005) y Bakthin (2011) arguyeron que cada acto de lenguaje implica un proceso dialógico, incluso la producción literaria, porque se busca una respuesta al acto de lenguaje que le precedió. Así, el discurso – en este caso, de los derechos humanos – sólo existe en el contexto de discursos previos y en diálogo con ellos. Podemos así ver cómo, aunque el uso de un discurso está influido por los usos previos, es – a la vez –

un discurso reformulado y nuevo que servirá de base para los cambios que vendrán después.

Curiosamente, tras la lectura y el análisis de las voces de las mujeres indígenas organizadas en la actualidad, nos hallamos los mismos tres ejes centrales en la obra más representativa de la escritura esclavizada de Harriet Jacobs. Es decir, que esta fundamentación en un lenguaje "dialógico" tanto ante la lectura de una selección de pasajes de *Incidents in the Life of a Slave Girl* (1861), como en las palabras recogidas en la actualidad por las mujeres indígenas, ha operacionalizado unos cambios profundos. Tras contrastar ambos documentos impartidos y facilitados en clase de literatura estadounidense, logramos descubrir la misma lógica interna de sus discursos – pese a que, algunas veces, no resulta explícita. Y como la visión de un ser individual, libre y racional como sujeto de derecho, con conceptualizaciones de igualdad y libertad entendidas desde los mundos urbanos globalizados, no parece reflejar lo que las mujeres esclavizadas del pasado y las nativas americanas del presente, sienten. De hecho, en ambos casos los y las estudiantes pudieron constatar cómo adoptan estas mujeres ciertos términos del lenguaje de los derechos humanos, y cómo los re-significan.

En relación al discurso de derechos humanos, esto implica que sus orígenes como "occidentales" o como formados por la filosofía del neoliberalismo capitalista no determina sus potencialidades cuando son apropiados y utilizados en forma dialógica. Frecuentemente, según Speed (2008) este nuevo significado, emergiendo del diálogo, es cuestionador y crítico del discurso que le antecedió.

Ahora bien, la supuesta universalidad de reivindicaciones desde las mujeres ha sido gradualmente digerida y re-creada desde abajo, desde las mujeres y desde distintos contextos culturales y étnicos. Estos contextos culturales frecuentemente están basados en una "formación de sujeto que no necesariamente se alinea con la concepción del iluminismo europeo de la emancipación individual" (Mahmood, 2005).

Por lo tanto, en nuestro caso y en palabras de Hernández (2004) esta "re-semantización" muestra particularidades propias de los universos culturales americanos – hallados tanto en literatura estadounidense

como en documentación de las organizaciones de mujeres nativas americanas – y desde el convencimiento de que es fundamental llevar a cabo una docencia transformadora y que para ello debemos de emplear la literatura como arma política, se describen los procesos principales de nuestra experiencia en el aula llevados a cabo en nuestra práctica con el fin de generar espacios de equidad y justicia social.

3. METODOLOGÍA

A lo largo de cuatro sesiones consecutivas[115] en la asignatura de "Literatura de EEUU I: de los orígenes al siglo XIX" en el Grado de Estudios Ingleses de la Universitat de València, se dividió a los y las 47 estudiantes matriculados en el grupo B de esta asignatura en 4 grupos, con el fin de que trabajasen los ejes temáticos centrales en la obra de Harriet Jacobs, *Incidents in the Life of a Slave Girl* (1861).

Una vez organizados y distribuidos en grupos, se distribuyeron los materiales y se asignó uno de los siguientes temas a cada grupo: (i) la individualidad cuestionada; (ii) el lenguaje dialógico de las mujeres no caucásicas frente al feminismo; (iii) la perspectiva de género desde la visión de las mujeres afroamericanas e indígenas; y, (iv) la re-remantización de "la espiritualidad". Además, se estableció una sugerencia de cronograma de trabajo pese a que, con la finalidad de fomentar la autonomía, no se persiguió con obligatoriedad la consecución de este análisis en base a las etapas recomendadas.

A lo largo de las tres primeras sesiones, los y las estudiantes debatieron abiertamente, compararon y contrastaron la obra de Jacobs con las declaraciones, propuestas y demandas de los diferentes colectivos indígenas, y llegando a la primera conclusión: la clara interconexión entre ambas fuentes documentales; la subversión de significados y la importancia de la perspectiva lingüística; así como la interdependencia con todos los referentes del movimiento abolicionista y indigenista, que es especialmente amplio – y necesario.

[115] Siendo las fechas las siguientes: 12/11/2020, 16/11/2020, 19/11/2020 y 23/11/2020.

Por último, fue en la última sesión dedicada a esta autora incluida como lectura obligatoria en la guía docente, cuando todos los grupos tuvieron que exponer sus resultados obtenidos, que se describen a continuación.

4. RESULTADOS

Tras comparar y contrastar la obra de Jacobs con la selección de textos analizados a través de las declaraciones, demandas y propuestas de las mujeres nativas americanas en la actualidad, los y las estudiantes lograron hallar evidencias textuales en base al eje temático que se les asignó. A continuación, se describirán brevemente estos hallazgos.

4.1. La Individualidad Cuestionada

Incidents in the Life of a Slave Girl (1861) publicada bajo el pseudónimo Linda Brent y publicada por L. Maria Child, está considerada una lectura canónica norte-americana. El libro documenta la vida de Jacob como esclava y cómo ganó finalmente la libertad para sus hijos y para ella. A través de esta obra la autora contribuyó al género de narrativas de esclavos/as mientras exploraba las dificultades a las que tuvieron que enfrentarse las personas esclavizadas que trabajaban forzosamente en plantaciones de algodón y tabaco, que eran abusadas sistemáticamente y que procuraban criar y proteger a sus hijos e hijas de ser puestos en venta.

La primera página de esta obra se inicia con un llamamiento a las mujeres caucásicas que tienen la posibilidad de, no solo comprar el libro, sino de finalizar con la terrible esclavitud. Directamente es una llamada a la humanidad, y en especial a las mujeres privilegiadas, para que amplíen sus conocimientos y sean influyentes en la enraizada e institucionalizada esclavitud:

> "READER, be assured this narrative is no fiction. I am aware that some of my adventures may seem incredible; but they are, nevertheless, strictly true. I have not exaggerated the wrongs inflicted by Slavery; on the contrary, my descriptions fall far short of the facts".

Este fragmento inicial procura aportar una crítica a las narrativas esclavistas por considerarlas fabricadas o irreales. Por lo tanto, Jacobs

establece una conversación con la audiencia para dejar claro que ella se mantendrá el control y firme en su propósito de trasladarnos su historia, mostrando una clara asertividad.

Otro ejemplo aportado se encuentra en el capítulo 10:

> "Pity me, and pardon me, O virtuous reader! You never knew what it is to be a slave; to be entirely unprotected by law or custom; to have the laws reduce you to the condition of a chattel, entirely subject to the will of another".

En este caso la autora hace una de las afirmaciones más poderosas y radicales en toda su narrativa: que otras personas – y especialmente las mujeres – no tienen derecho a condenarla tras sus impactantes revelaciones sobre sus propias vivencias salvo que hayan sido victimizadas de manera similar.

Al igual que en el Prefacio, en este caso también emplea un tono muy directo, porque no está dispuesta a ceder ante la individualidad cuestionada y menos aún tras una vida tan controvertida. Por lo que la autora afirma su derecho a interpretar los pasajes de su propia vida por más que le resulten especialmente dolorosas las narraciones de impotencia ante el constante acoso y abuso sexual. Su implicación es directa y clara: los esclavos y las esclavas no deberían ser juzgados/as de acuerdo con los estándares morales y legales del denominado mundo libre, dado que no tienen control sobre sus propios cuerpos y destinos, por lo que razonablemente no pueden ser condenados por acciones ilegales o no éticas. Es más, a lo largo de su novela, Jacobs establece argumentos similares sobre las relaciones de las personas esclavizadas con el crimen y la ley, incluso defendiendo el derecho de un/a esclavo/a a robar a su amo con el argumento de que en realidad a todas las personas esclavizadas se les debe toda una vida de salarios e impagos puesto que nunca se ha mostrado un enfoque desde los derechos humanos con estas personas.

Mientras que, tras la lectura grupal de la *Declaración del Tercer Foro Internacional de Mujeres Indígenas*, realizado en la ciudad de Nueva York en 2005, los y las estudiantes destacaron el siguiente fragmento:

> "Mantenemos que el avance de los derechos humanos de las mujeres indígenas está ligado inextricablemente a la lucha para proteger, respetar y lograr [el cumplimento de] los derechos de nuestros pueblos como un todo, y nuestros derechos como mujeres adentro de nuestras comunicades a nivel nacional e internacional".

Consideraron que las mujeres reclaman derechos desde su especificidad, pero sin olvidar que forman parte de un conjunto, que son los pueblos indígenas. Esto contextualiza de manera eminente las prioridades colectivas de sus demandas.

También gracias a la comparación entre textos, aprendieron que el proyecto del Ejercito Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) significó, para muchas mujeres indígenas americanas – tanto del norte como del sur, – una oportunidad para cuestionar las denominadas por ellos y ellas como "costumbres malas"; es decir, para hablar de derechos: (i) el decidir sobre su cuerpo, (ii) el derecho al respeto y la no violencia contra ellas, (iii) el derecho al trabajo y a una remuneración justa, (iv) el derecho de la toma compartida de decisiones en familia, en la organización y en la comunidad y (v) el derecho de la corresponsabilidad con los varones en las tareas domésticas y la crianza de los hijos e hijas.

Para ello, resaltaron las palabras de Tarcila Rivera, dirigente kichwa del Enlace Continental de Mujeres Indígenas, y actualmente Presidenta Ejecutiva del Foro Internacional de Mujeres Indígenas (FIMI) de la ONU que afirmó en 2004:

> "Consideramos que los pueblos indígenas somos quienes mantenemos viva la concepción de género proveniente de nuestras propias fuentes, debemos de hacer esfuerzos para que dicha concepción sea coherente con la realidad cotidiana en nuestras respectivas sociedades".

La oposición a la violencia estructural, institucional y doméstica, sus derechos a la salud, a la educación, como productoras dentro de la pareja, y en torno a la participación en sus localidades y organizaciones han ido adquiriendo formas novedosas y a cada paso se reformulan los "derechos" o la "democratización" en las relaciones cotidianas entre los géneros, encontrando nuevas aristas y nuevas consecuencias, y nuevos ámbitos donde expresas sus prerrogativas.

Ese mismo lenguaje "dialógico" legitimó los espacios de las mujeres y abrió otros al interior del movimiento indígena en general. Sin embargo, en palabras de Ana María Garza (2000):

> "No por ello, podemos asumir simplemente que se transita por una ruta lineal y sin conflictos hacia la ampliación de los derechos de la mujer indígena […] El rumbo ha sido complejo, lleno de caminos andados y desandados – y abandonados – de alianzas, confrontaciones, negociaciones, y no tanto de consensos fáciles. En un ambiente permeado por tan profundas diferencias, difícilmente se puede pensar que un movimiento social puede cancelar éstas de tajo. Tampoco se puede pensar que las aspiraciones de las mujeres sean producto de una comunidad de intereses, dadas por características biológicas naturales[…]

O, dicho de otro modo, en palabras de Rivera (2004):

> "Actualmente es muy difícil encontrar relaciones de equidad y respeto pues la influencia foránea, la pobreza extrema, la marginación y las formas patriarcales de relación en las sociedades dominantes generan violencia. Los varones aprendieron muy rápido dichas formas negativas haciéndolas suyas. Estas actitudes crearon privilegios, individualismos, así como la denominada violencia doméstica. La religión occidental jugó también su rol evangelizador haciéndonos creer que nosotras hemos salido de la costilla del varón y le debemos obediencia".

Por último, los y las estudiantes de este primer grupo optaron por finalizar su puesta en común con el resto de la clase apoyándose en una cita extraída de la Propuesta de las mujeres indígenas en la fundación del Congreso Nacional Indígena (CNI) de México de 1996, puesto que consideraron que esta cita resume sus ideas:

> "Nuestros derechos como mujeres indígenas encuentran su espacio de resolución en el reconocimiento de la autonomía de los pueblos indios, como la forma más democrática, que se inicia en nuestra persona, desde nuestra casa hasta la comunidad y el pueblo y se sintetiza en el Estado".

4.2. El lenguaje dialógico de las mujeres no caucásicas frente al Feminismo

El siguiente grupo, optó por resaltar solamente una cita de la obra de Jacobs, extraída del capítulo 16, y en la que la autora vuelve a emplear las convenciones novelísticas ya empleadas en la primera página para

darle forma a su autobiografía, al dirigirle a su(s) lector(es) de manera directa:

> "Reader, my story ends with freedom: not in the usuay way, with marriage. I and my children are now free! We are as free from the power of slave holders as are the white people of the north; and though that, according to my ideas, is not saying a great deal, it is a vast improvement in my condition".

Pese a que la obra es autobiográfica, los y las estudiantes destacaron que la técnica que emplea es típica en la literatura popular puesto que se persigue familiarizar al público para desarrollar empatía y sensibilidad hacia los procesos de la esclavitud y los devastadores efectos de la misma. La heroína claramente nos dice cómo no ha logrado preservar la tradicional virtud ni tan siquiera casarse con un hombre protector cual cuento o leyenda tradiciones; es más, incluso el villano – Norcom – fallece tranquilamente en su casa en lugar de recibir su justo merecido. Al narrarlo de este modo rompe con el molde tradicional de los cuentos folklóricos y nos queda inevitablemente un amargo sabor de boca puesto que, aunque aparentemente ha hallado la victoria – la puesta en libertad – no ha habido ni un ápice de proceso de paz en esta búsqueda de la disminución de injusticia en los procesos de desigualdad social.

Para enarbolar el hilo argumental en su exposición, los y las estudiantes optaron por presentar algunos de los documentos generados tras el *Tercer Congreso Nacional Indígena en Nurío* (Michoacán) que contó con la presencia de mujeres provenientes de todos los pueblos y tribus norteamericanas, que expresaron sus demandas y el interés de garantizar sus derechos de género y de participación en sus comunidades y pueblos (Sierra, 2001). Además de verbalizar sus propias exigencias como mujeres, las demandas indígenas contenían en su papel de actoras sociales específicas, en su condición de género, y a la vez como integrantes de sus colectividades. Todos en el grupo consideraron que el liderazgo en este congreso por parte de las mujeres indígenas debió de dejar una huella imperecedera, puesto que lograron rescatar varias citas de gran valor simbólico:

> "En estos últimos cinco años, nos ha tocado esclarecernos entre nosotras mismas. Tener la seguridad que luchar por nuestros pueblos también pasa por contribuir a disminuir las diferencias y privilegios entre los miembros de la comunidad indígena, hacer que nuestros líderes varones entiendan que hay que retomar el equilibrio en las relaciones entre todos nosotros, y que hablar y trabajar para mejorar las propias capacidades de las mujeres indígenas no significa dividir la organización, como muchas veces se nos ha dicho, sino más bien fortalecernos mutuamente y hacer unidad de la lucha colectiva".

En otra experiencia una nativa estadounidense Chksaw, Shannon Speed (2008), relató la respuesta de otra mujer, ante la pregunta ya clásica dentro de las luchas feministas de izquierda, inquiriendo si los varones les señalan a ellas que sus derechos como mujeres deben esperar porque son una distracción de la meta principal en la lucha por la defensa de los pueblos indios:

> "Yo creo que lo opuesto es lo cierto. Fue a través de la organización que empezamos a organizarnos, que empezamos a concientizarnos de nuestros derechos como mujeres […] Algunos hombres son más conscientes que otros, para ellos también saben que en una comunidad, para avanzar, deben de trabajar en colectivo hombres y mujeres, por eso nos apoyaron".

Mientras que, en ese mismo encuentro, una joven de la comunidad nahua, Yoloxóchitl Severiano, procedente del Estado de Morelos y activista del Consejo de los Trece Pueblos en Defensa de la Tierra, el Agua y el Aire, dijo: "porque cada quien tiene que hacer su parte. Si todos hicieran exactamente lo mismo no se podría lograr", expresando así las constricciones y amplificaciones de una lucha en complementariedad cuando ellas están inmersas en la colectividad. Y tras compartir esta cita, dieron su investigación y participación en el aula por concluída.

4.3. La Perspectiva de Género desde la visión de las mujeres Afroamericanas e Indígenas

Sin duda este grupo fue el que más hallazgos obtuvo en el texto puesto que desafortunadamente la autobiografía de Jacobs está plagada de

abuso por parte de su amo durante sus años de esclavitud en Carolina del Norte:

> "When he told me that I was made for his use, made to obey his command in *every* thing; that I was nothing but a slave, whose will must and should surrender to his, never before had my puny arm felt half so strong".

Tras este pasaje la autora reflexiona con respecto las terribles vivencias esclavistas a las que estaban sometidos y sometidas en función de su género:

> "Slavery is terrible for men but it is far more terrible for women. Superadded to the burden common to all, they have wrongs, and sufferings, and mortifications peculiarly their own".

Para comenzar, si el género – explicándolo muy sencillamente y en palabras de Moore (1994) – se define como la construcción cultural sobre la diferencia sexual, habría que elaborar teorías muy finas y matizadas que incorporen detalladamente los aspectos culturales que modifican la percepción de los seres, empezando por lo "biológico". La división misma entre sexo y género – como categorías mutuamente excluyentes – entraría en debate, y esto es solo el principio. Se sabe que, en varias comunidades, lo que define si un ser es femenino o masculino no son sus características genitales – el sexo, - sino la manera como este ser interactúa con su medio colectivo social y familiar, o sea, el género. Entonces, en estos mundos, la diferencia y definición de varones y mujeres empieza con el género y no con la anatomía: el sexo.

Por otro lado, en relación con las particularidades de su concepción de género, se establece otra gran división. Como es bien sabido, las múltiples teorizaciones sobre la construcción del género han sido aportadas, en gran medida, por teóricas feministas de tradición intelectual del Norte geopolítico. Por lo que, para comenzar, algunas de estas teorías no son aplicables a los pueblos indígenas.

De hecho, en el resumen ejecutivo sobre "Género desde la visión de las mujeres indígenas" de la Primera Cumbre de Mujeres Indígenas de las Américas los y las estudiantes lograron hallar cómo se evidencia la búsqueda de un puente necesario con las luchas del movimiento amplio de

mujeres. Empleando el concepto de derechos se reconocen ciertas comunalidades – sobre todo con respecto a la lucha en contra de la violencia de género – pero también serias diferencias. Tristemente estos desencuentros entre el movimiento amplio de mujeres indígenas y el feminismo son interpretados por estas como producto de la pertenencia a una etnia. La innovación dialógica que las mujeres indígenas aportan es la posibilidad de recrear significados desde su entorno social, político y de clase. Lo que quisieron enfatizar especialmente aquí durante su exposición, es la razón por la que expresan las mujeres afroamericanas e indígenas americanas, la incomodidad y rechazo de estas mujeres cuando se les hacen propuestas de "justicia de género" desde el contexto de las mujeres urbanas y/o de élite.

Por lo que llegaron a la conclusión que el género en los mundos mesoamericanos indígenas está concebido principalmente en el marco del concepto de dualidad. Todo el universo se rige en estos términos: masculino y femenino son complementarios; sin embargo, al reclamar, como parte de sus derechos, el derecho a la forma en que su cosmovisión concibe el género revela el lugar del que emanan sus luchas:

> "La dualidad como teoría existe en nuestra cosmovisión y en nuestra costumbre, pero en la práctica se ven muchas situaciones donde solamente el hombre decide… Los medios de comunicación, las escuelas y muchos otros elementos han influido para que este principio de la dualidad esté un poquito tambaleante".

Este es el espacio simbólico que ellas quieren recuperar, revitalizar, en vez de transitar hacia la forma como las mujeres urbanas enmarcan el género en sus reivindicaciones. Las mujeres indígenas están muy activas, reconceptualizando todas las costumbres que atentan contra la dignidad de las mujeres: violencia de todo tipo, obligación de casarse por arreglos familiares, desprecio por su condición como mujeres: "desde que somos niñas, piensan que no valemos", decía la comandanta Esther en el recinto de la Cámara de Diputados en 2001.

Pero esa evaluación menospreciadora de un polo de la dualidad no corresponde a la filosofía de sus pueblos, ni a sus pervivencias contemporáneas. Ellas reconocen la dualidad y la exigen ahora, en la complementariedad con el varón. Y ahí empieza otra gran confrontación con el

feminismo de la igualdad – y con los derechos concebidos desde una filosofía del sujeto individual. El sujeto de derecho es un ser independiente, y no interdependiente como lo es en los pueblos indígenas, donde la interconexión no solo existe entre varón y mujer, mujer y varón, sino también entre las colectividades más amplias como la familia extensa, la comunidad, el pueblo y más allá aún, con los seres de la naturaleza toda:

> "Nosotras como mujeres zapatistas estamos ejerciendo nuestro derecho y libertad de participar en nuestro gobierno autónomo de mandar obedeciendo, vimos que es un espacio para nosotras para la construcción de una sociedad nueva".

Tras el visionado del Encuentro de Mujeres Zapatistas con Mujeres del Mundo en el Caracol de La Garrucha en diciembre de 2007 los y las estudiantes de la asignatura "Literatura de EEUU I: de los orígenes al siglo XIX", escucharon a las mujeres expresarse mientras tomaban notas de las expresiones que más les llamaron la atención. Siendo las siguientes: "Luchar junto a ellos"; "podemos caminar juntos compañeros y compañeras"; "que tengamos respeto hombres y mujeres"; "tengamos unidad"; "que caminemos juntos"; "nuestra lucha no es solo para nosotras las mujeres indígenas, sino para todos los pueblos indígenas y no indígenas"; "yo como niña tengo derecho a todo"; "yo como niña tengo derecho de hacer lo que yo me gusta".

Para ellas, la equidad entre los géneros es concebida y denominada "equilibrio" entre los dos opuestos: lo femenino y lo masculino. Este "equilibrio" estabiliza momentáneamente las polaridades y sus extremos. Estamos ante todo un programa de re-conceptualización, tanto del término "derecho" como del de "relaciones de género".

Para finalizar su aportación, este grupo destacó las palabras de la comandanta Esther que lo expresaría en sus palabras para la movilización de La Vía Campesina:

> "También le queremos decir a los hombres que nos respeten nuestro derecho como mujer […] Pero no lo vamos a pedir de favor, sino que lo vamos a obligar a los hombres uqe nos respeten. Porque muchas veces el maltrato que recibimos las mujeres no sólo lo hace el rico explotador […] Entonces, decimos claro que, cuando exigimos respeto a las

> mujeres, no solo lo demandamos de los neoliberales, también se lo vamos a obligar a los que luchan contra el neoliberalismo y dicen que son revolucionarios, pero en su casa no […] Es importante pasar del discurso a la práctica de nuestros valores cosmogónicos, desde lo personal, lo familiar, lo comunitario y en nuestras organizaciones".

4.4. La Re-semantización de "la espiritualidad"

Por últimos, las aportaciones del último grupo fueron las más limitadas debido a una falta de entendimiento y organización entre todos los miembros del mismo. De hecho, no lograron aportar información sobre las referencias a la espiritualidad en la obra de Jacobs. No obstante, sobre los pueblos indígenas del continente sí que lograron aportarnos que están reclamando el derecho a vivir y expresar su espiritualidad. Este reclamo se sustenta en el ámbito de los "derechos culturales" es decir, es relativo a aquellos derechos que han venido a expandir el ámbito de los "derechos humanos".

Añadieron en su exposición que la espiritualidad ha sido asociada generalmente al ámbito religioso y cristiano y, particularmente, al católico – en Norteamérica, aunque sobre todo en América Latina. La espiritualidad que reclaman las mujeres de los pueblos indígenas es la espiritualidad en su dimensión "indígena", es decir que no es una religión. Es una espiritualidad que se deslinda frecuentemente de las creencias católicas, aunque – a veces – conserve visiblemente las imágenes desprovistas ya de sus significantes originales y nuevamente re-significadas.

La espiritualidad así concebida demanda la recuperación de los espacios sagrados destruidos y vandalizados por los conquistadores, colonizadores y violentos catequizadores que llegaron a estas tierras. El único ejemplo extraído por los y las estudiantes fue de la Cumbre de Mujeres Indígenas de América en Oaxaca (México) reflexionaron colectivamente sobre sus reivindicaciones:

> Estamos recuperando y fortaleciendo las prácticas ancestrales y la espiritualidad de nuestros pueblos […] Estamos promoviendo un desarrollo con identidad basado en la cosmovisión de los pueblos indígenas […] Respeto a los lugares sagrados y la administración de los mismos desde nuestros pueblos; Rescatamos la cosmovisión indígena de los pueblos para mantener viva la espiritualidad y la cultura.

5. DISCUSIÓN

A lo largo de estas cuatro sesiones en las que desarrolló esta experiencia de aula, los y las estudiantes tuvieron que buscar textos a modo de pretexto para entrelazarlo con los contenidos del texto obligatorio que estábamos estudiando en ese momento para ser conscientes de cómo todas estas mujeres – desde la escritora Harriet Jacobs hasta las integrantes de distintas asociaciones de nativas americanas en la actualidad – se propusieron enseñarnos cómo se logra y vive la libertad, o sea, su autonomía. O dicho en palabras de los y las estudiantes: "Las mujeres indígenas nos están enseñando a caminar y a dialogar con ese *otro mundo* para que sea mejor lo que después viene". O, como figura en la declaración "Construyendo nuestra historia" del Encuentro Nacional de Mujeres Indígenas de América, leemos:

> "Que las mujeres indígenas formamos parte importante en el desarrollo de nuestro pueblo y del país;
>
> Que los derechos de las mujeres y en particular de las mujeres indígenas no son reconocidos – por la Constitución -;
>
> Que el derecho a la paridad y la equidad es parte de las exigencias que presentamos en la Mesa de Derechos y Cultura Indígena;
>
> Que queremos cambiar el artículo 27 constitucional para que permita que las mujeres tengamos derecho a heredar la tierra".

6. CONCLUSIONES

Nuestra perspectiva de trabajo es la educación emancipadora y la literatura para la transformación social porque nos parece estratégica en este ámbito de pensamiento y actuación. A través de prácticas en el aula como la descrita anteriormente logramos desapropiarnos del discurso imperante para cederle espacio a las razas y vivencias minorizadas, que es la base de los movimientos sociales y el activismo que están suponiendo una transformación de la comunicación alternativa (en inglés a este fenómeno se le conoce como: *cultural appropriation*).

También cabe decir que a través de iniciativas como esta las clases universitarias se democratizan, ponen al alcance de quien tenga acceso a

la tecnología los dos momentos fundamentales del proceso comunicativo, la enunciación y la recepción. Nótese que el proceso de emisión de mensajes ha estado siempre reservado a las personas autorizadas para hablar públicamente (autoridades, autores de "renombre", intelectuales, políticos, líderes de opinión…). Es en este sentido que afirmamos que este tipo de prácticas docentes son en sí una arquitectura antiautoritaria, diluyen el carácter exclusivo, sagrado de la enunciación y también abren a cualquiera la posibilidad de acceder a bienes culturales.

Todos los movimientos sociales o los colectivos activistas siempre buscan crear espacios de comunicación, ambientes discursivos donde fluyen contra-discursos de los grupos sociales subordinados (Fraser, 1997). Sin embargo, para que estas experiencias y discursos alcancen el éxito, deben de llegar a públicos amplios. De ahí, la necesidad de compartir nuestra experiencia en este espacio de reflexión, porque hoy las aportaciones en nuestra aula se transforman en redes de gentes que se conectan entre sí, que pueden filtrar lo que quieren saber y lo que les apetece en un ambiente de abundancia informativa.

7. REFERENCIAS

Bakthin, M. (2011). Las fronteras del discurso. Las Cuarenta.

Foucault, M. (2005). El orden del discurso. Discurso inaugural en el Collège de France en 1970.

Fraser, N. (1997). Transnationalizing hte public sphere: On the legitimacy and efficacy of public opinión in a post-Westphalian World en Theory, Culture & Society, 24(4), SAGE, pp. 7-30.

Hernández, A. (2004). El Encuentro Continental de Mujeres Indígenas, Quito, Ecuador, 1995. Primera Conferencia del Enlace Continental de Mujeres Indígenas, Lima (Perú), p. 3.

Mahmood, S. (2005). Politics of Piety: the Islamic Revival and the Islamic Subject. Princeton University Press.

Marcos, S. (2008). Diálogo y Diferencia: Retos feministas a la globalización.

Rivera, T. (2004). Género e identidad en el movimiento indígena, Taller Permanente de Mujeres Indígenas y Amazónicas del Perú, Lima.

Speed, S. (2008). Rights in Rebellion. Standford University Press.

MODERNIDAD, VANGUARDIA, NACIONALISMO Y XENOFOBIA

BELÉN ATENCIA CONDE-PUMPIDO
Universidad de Granada

"Cuanto más intensos y poderosos sean los motivos y las tensiones que justifiquen la guerra, más estrecha relación guardará ésta con su concepción abstracta"
(CLAUSEWITZ, 1832, p. 25).

1. PARÍS, CENTRO ARTÍSTICO ¿INTERNACIONAL O INTERNACIONALIZADO?

La vanguardia artística del París de finales del XIX y primer tercio del XX lucha por abrirse camino en salones y agrupaciones europeas, más receptivas a la innovación de lo que lo fueron las parisinas (BLOCK, 1984; CANNING, 1980; ROYAUX DES BEAUX ARTS, 1993; FUNDACIÓN MAPFRE, 2001). La obligada internacionalización a la que se vieron forzados estos artistas, es sustentada en gran medida, por el apoyo brindado por marchantes, críticos y coleccionistas de arte moderno cosmopolitas. Esta masiva internacionalización no hubiese sido probablemente tan manifiesta de no ser porque la propia vanguardia artística, sus artífices, y en definitiva todo el entorno cultural que les rodeaba, era intrínsecamente internacional.

Consideremos, por ejemplo, a los asiduos al Café Guerbois de la Generación de 1863: entre ellos, Whistler provenía de los Estados Unidos, Pissarro de las colonias antillanas danesas, Sisley tenía orígenes británicos, la madre de Degas procedía de una familia criolla de Nueva Orleans, los de Zola, ferviente defensor de sus producciones en prensa, de Italia, y Duret aunque francés, era un consumado e incansable viajero.

Y pese a que Fantin-Latour se aprestase a aclarar que *una sangre demasiado mezclada corre por mis venas como para que las cuestiones de escuela y nacionalidad puedan agitarme* (MONNERET, 1987, p. 232), la predisposición a una visión, no solo artística, sino también expositiva, comercial, mercantil y financiera más plural, más diversa, se revelase como una evidencia a sus propósitos quedaba más que patente.

Mismo esquema en las próximas generaciones: Gauguin, de madre de origen peruano, al igual que su abuela Flora Tristán –socialista ¡y feminista declarada!–, Redon de madre americana, Huysmans de contrastados orígenes flamencos, Mallarmé casado con una alemana, por no mencionar que Picasso, Hugué y Gris eran españoles, Modigliani y Severini italianos, Apollinaire y Marcoussis polacos, Chagall y Sonia Delaunay rusos, Brancussi rumano o Lipchitz lituano.

Muchos de ellos fueron socorridos por los recursos comerciales de los nuevos marchantes de arte, también ellos en gran medida extranjeros. ¿Quiere esto decir que la internacionalización de los pintores más vanguardistas dependía exclusivamente de la buena gestión de un marchante? No exactamente. El beneficio, sin embargo, de contar en vida con un marchante que gestionase las cuestiones expositivas y comerciales eran innegables con el cambio de siglo (METROPOLITAN MUSEUM, 2007). En París, exceptuando los Salones de los Independientes y de Otoño, la única opción para los artistas más innovadores, era la de tratar de exponer en las galerías de los pocos marchantes de la ciudad abiertos a estas tendencias. No obstante, no todas tenían los mismos medios y capacidad de difusión. A la pequeña galería de Berthe Weill, que sobrevivía con la venta de libros antiguos –y pese a ello sería la primera en exponer a unos jovencísimos Pablo Picasso, Raoul Dufy y Jean Metzinger en 1902, Frank Kupka en 1903 y Kees Van Dongen en 1904– (WEILL, 2009; LE MOROVAN, 2011), o a la galería Clovis Sagot, se unían las potentes Bernheim Jeune o Eugène Druet. Éstas, además de las de Vollard y Kahnweiler, serán las responsables del éxito comercial de algunas de las grandes figuras del arte de vanguardia anterior a la Primera Guerra Mundial (JOYEUX-PRUNEL, 2007, pp. 857-885).

Todo ello sólo fue posible gracias a la gestación de un microcosmos artístico interesado exhaustivamente en el arte moderno. De un lado, los nuevos marchantes de arte, que aún siguiendo los ejemplos de Durand–Ruel, Petit y Goupil –quienes habían colonizado el arte marchante de finales del XIX–, se modernizan en sus apuestas y estrategias. De otro, los nuevos amateurs y coleccionistas interesados en esta innovadora producción y compuesto, en muchos casos, por amigos personales de los propios marchantes y artistas. Como consecuencia, por ejemplo, de la subida de los precios de la pintura impresionista y la llegada de Félix Vallotton al equipo directivo de la Bernheim Jeune, la galería decide orientarse hacia propuestas más asequibles e innovadoras. Para ello, inauguran una sección de arte moderno, especialmente dedicada a la difusión y compraventa de la pintura más rompedora del momento, dirigida por Félix Fénéon. Éste, rápidamente se interesa por la pintura más moderna –Henri Matisse y Van Dongen sobre todo, con los que firma contratos de exclusividad en 1909 (PATRICE; DAUBERVILLE, 1995; ORSAY, 2019)–, y que difundirá entre ese otro gran bastión del microcosmos del arte moderno, sus contactos personales y amigos. En Alemania, particularmente con el Conde Kessler –Director del Museo de Artes Decorativas de Weimar– y con Alfred Walter Heymel, cercano a von Tschundi, quien terminaría comprando obras de Matisse para el Museo de Múnich. Todos ellos ayudaron a la importación del fauvismo a Alemania.

Los *amigos fieles* de estos marchantes, como los llamaría Kahnweiler (BERNIER; CABANNE, 1997, p. 21), no sólo conocían a los artistas de los que adquirían sus obras. Sus relaciones eran mucho más intensas: con ellos compartían veladas, bebían, bromeaban, hablaban de arte, se acaloraban con las publicaciones de la prensa artística… afianzaban los lazos de un microcosmos que, poco a poco, va circunscribiéndose más y más sobre sí mismo, retroalimentándose, replegándose. Los Stein y su círculo, en el caso de ambos marchantes son sin lugar a dudas, un gran ejemplo; Michael y Sarah serán los grandes compradores y difusores de la obra de Matisse en San Francisco (GRAND PALAIS, 2011). A sus recepciones, en el 58 de la Rue Madame, acudían frecuentemente los coleccionistas Serguéi Shchukin –cuyo repertorio, que llegó a

ostentar la nada desdeñable cifra de 50 picassos, llegaría a constituirse como el más potente del pintor en Europa antes de la guerra–, Harriet Lane Levy o Claribel y Etta Cone. Las colecciones de todos ellos integran hoy en día los museos del Hermitage de San Petesburgo y Puskin de Moscú (KÖLTZSCH, 1993; KEAN, 1983), el Museo de Arte Moderno de San Francisco, el *grosso* del Museo de Baltimore, en el caso de la colección Cone, con 3.000 obras y un valor estimado de un billón de dólares, y en menor medida el Weatherspoon Art Museum de la Universidad de Carolina del Norte en Greensboro. Leo y Gertude por su parte, reciben en el 27 de la Rue de Fleurs, a artistas e intelectuales del entorno de Picasso, como Braque y Apollinaire, siendo, sobre todo en el caso de Gertrude, gran responsable de la difusión de la obra del malagueño entre los amateurs americanos (GIROUD, 2007, MADELINE, 2005).

En torno a ellos se crea un mercado propio, en el que se entremezclan intereses de índole financiero y predilección por el elitismo de la distinción. Algunos disfrutan acudiendo directamente a las pequeñas galerías, esperando encontrar la perla rara, el gran descubrimiento, la ganga. Asiduos de la Galería Kahnweiler serían el propio Serguéi Shchukin, Iván Morósov, Roger Dutilleul o Wilhem Uhde, cuya colección correrá la misma suerte que la del marchante, vendida en subasta pública tras la guerra. Pero no sólo. Habría asimismo que contar con los contactos internacionales –Hermann Rupf en Suiza, Alfred Flechteim, Justin Thannhauser o Carl Einstein en Alemania, por ejemplo, en el caso de Kahnweiler–, que integraban igualmente el restringido y limitado microcosmos del arte de vanguardia (BERTHIER, 1984, pp. 46-71; FRIEDLI, 2006; DRUTT, 2001; GUGGENHEIM, 2017; REINA SOFÍA, 2008).

Por todo lo anteriormente expuesto, creo necesario incidir en dos cuestiones fundamentales en el tema que nos ocupa. La primera y más evidente, certifica el hecho de que la internacionalización fue un factor inherente a la totalidad de los movimientos de vanguardia, tanto –y esto es vital–, en su proceso de gestación, de *lucha* por existir y reivindicarse, como durante su desarrollo y consolidación: Courbet, por remontarnos a los más primarios orígenes de la vanguardia, se vio obligado a

exponer en Bélgica y Alemania para forjarse una autonomía artística y comercial, pero continuó haciéndolo aún cuando Napoleón III le tendió la mano (STADTMUSEUM, 1994), Gauguin se auto–internacionalizó cuando no era nadie, y fue internacionalizado por Vollard cuando por fin fue Gauguin (JOYEUX-PRUNEL, 2007; p. 152 y ss), de igual modo que ocurrió con Van Gogh (HEINICH, 1992); y Picasso se internacionalizó igualmente, sin saberlo, desde que fue Pablo Ruiz y decidió no matricularse en la Escuela de Bellas Artes de Barcelona, y transitar con sus idas y venidas a París, y lo hizo aún más, cuando tuvo la brillante idea de vincularse a Kahnweiler, quien sabría exportar su marca mejor que ningún otro… (JOYEUX-PRUNEL, 2015).

De otra parte, el anhelo de autonomía y reconocimiento oficial y económico, que inducen de una forma u otra al requerimiento de la internacionalización, constata la aparición de sectores profesionales paralelos a los de la propia fuente creativa, como críticos o marchantes de arte (DUBOIS, 1993, pp. 36-56; CHEVREFILLS DESBIOLLES, 1993; MARTIN; CHARTIER, 1990). Estos últimos responden a un mismo prototipo de comerciante: cercanos a los artistas a los que representan e incluso amigos; cultos, educados y con un fuerte gusto por lo internacional, consiguen, sobre todo durante la primera década del siglo XX y con anterioridad al estallido de la Primera Guerra Mundial, aglutinar en torno a ellos, a un microcosmos singular. Conformado por un heterogéneo colectivo de coleccionistas y amateurs, integrado en algunas ocasiones por artistas, en otras por periodistas, críticos o historiadores del arte, siempre por estetas y *bon vivants* (MELMOUX-MONTAUBIN, 1996, pp. 89-98), en su mayoría pluriprofesionales y generalmente plurinacionales, –*hombres dobles*, como decía Christopher Charle (1998), *mujeres dobles*, que deberíamos añadir–, todos ellos fueron capaces de entender, adquirir, difundir, exponer y explicar el arte de sus protegidos (MEIER, GRAEFE, 1904; BRUNEAUX, 7-18). Estas interpretaciones ofrecidas acerca de tendencias artísticas *francesas* que, en ocasiones no se gestaban o compraban en Francia, y, sobre todo, no *eran engendradas* por franceses, desvinculaban irresolublemente Arte y Estado, poniendo por tanto fin al capítulo de la irrebatible hegemonía de la

Academia Francesa (ATENCIA CONDE-PUMPIDO, 2021). Habría sin embargo que preguntarse, qué opinaba el propio Estado de todo esto.

2. LA III REPÚBLICA, LA CRISIS DE *L'AFFAIRE DREYFUS* Y LA CONFLAGRACIÓN JUDEO-ALEMANA. LA REMONATADA DE LAS DERECHAS Y *L'ACTION FRANÇAISE*.

Remontémonos momentáneamente a los años previos a la llegada de la III República. Desde un prisma artístico e institucional, el reducido aperturismo en las estructuras de producción de los talleres, y de reproducción, –tanto en la Escuela de Bellas Artes como en academias independientes– promovido por las reformas de Napoleón III, atrae a artistas extranjeros a París, generando inquietud entre las esferas más conservadoras ligadas a la Academia, máxime en lo referente a aquellos provenientes de Alemania (BUSQUET, 1859, pp. 209-221). Cierto era que, tras el reglamento del 22 de julio de 1819 de Luis XVIII, que permitía el ingreso de alumnos extranjeros en la Escuela de Bellas Artes de París, el número de estudiantes provenientes de otros países, mayoritariamente Gran Bretaña y Estados Unidos, había crecido exponencialmente de 10 en 1810, a 67 en 1850 y 138 alrededor de 1870 (EHRMANN, 1997); sin embargo, es notoria la escasa afluencia alemana considerando las evidentes razones diplomáticas, además de la presencia de una educación académica de calidad en Düsseldorf y Múnich. De hecho, tras la Guerra franco–prusiana de 1870, y entre 1878 y 1902, ningún alumno germano integrará las formaciones de la Escuela de Bellas Artes de París (LABAT POUSSIN, 1998). Sin embargo, con la llegada de la III República, el liberalismo cultural que enardece su bandera, y la crisis de 1882, la cuestión de la presencia extranjera, y sobre todo alemana, en los salones y Escuela de Bellas Artes, inunda la prensa del momento, seriamente inquieta ante la perspectiva de una pérdida de liderazgo artístico que sumar a la militar. Sirva de muestra la crítica a la exposición del pintor berlinés Adolf Menzel, celebrada en París en 1885: *¿Qué significa esta invasión de la concurrencia germana en nuestro mercado? ¿Con qué derecho se le ha concedido a este intruso,*

a este enemigo de Francia, un local público? (GONSE, 1885, pp, 514-515; BIGOT, 1883, p. 22; VACHON, 1878).

La temática y posteriormente técnica y estética de las nuevas tendencias artísticas, que rompían radicalmente con el arte oficial y académico, justificado y determinado por aquel *genius loci* de Taine del último tercio del siglo XIX (LOMBARDO, 1985 y 1990) –e incluso bien entrado el XX–, hallaba su explicación, para muchos, en el carácter extranjero de sus orígenes, cuando no en aspectos ligados a cuestiones políticas, a veces menos confesables (CHESNAU, 1872, p. 382; HAMERTON, 1875, pp. 7-8 y 27-29; ANTLIFF, 1993).

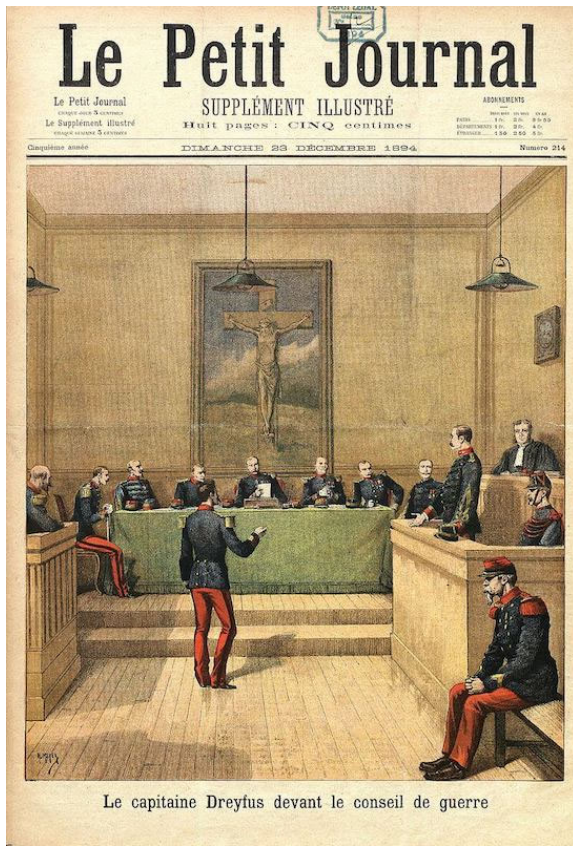
La aceptación del realismo y el impresionismo durante los años ochenta por parte de la III República, debe por tanto ser entendida como una clara estrategia política con miras a legitimar una nueva cultura francesa mundial que reivindicase el renacimiento galo frente a la victoriosa Alemania, la Comuna, y las crisis políticas internas (GENET-DELACROIX, 1992). La modernización de las instituciones artísticas frente al monopolio académico en museos y salones no será sin embargo del agrado de todos.

La falta de consenso evidente entre las diferentes facciones ideológico–políticas que constituyen la nueva república desde su génesis misma, deberá aún confrontarse a uno de los episodios más negros de su etapa de formación, y que en muchos aspectos –sobre todo en el relativo al desmembramiento de la opinión pública al respecto–, puede ser considerado como la síntesis de la propia historia de la III República: el caso Dreyfus.

En 1894, el capitán Alfred Dreyfus, rico alsaciano y único oficial judío del Estado Mayor, es inculpado por un consejo de guerra de la venta de secretos de estado a los alemanes, y condenado por ello a su deportación a la Isla del Diablo, en la Guayana francesa (Figs. 1 y 2). La armada, profundamente monárquica, católica y antisemita, se niega a considerar las proclamas de inocencia de Dreyfus, quien es finalmente deportado. En un primer momento, la opinión pública, comprometida a favor del ejército tras 1870, cree firmemente en las acusaciones de traición del capitán, pero cuando dos años más tarde, el comandante Georges

Picquart, Jefe del Servicio de Inteligencia, pone en evidencia pruebas que podrían incriminar al comandante Ferdinand Esterhazy, y por tanto exculpar a Dreyfus, las cosas cambian, máxime cuando el propio Picquart es cesado por el gobierno y Esterhazy declarado inocente por un tribunal militar (REINACH, 2006).

FIGURA 1. *El Capitán Dreyfus frente al Consejo de Guerra,*



Le Petit Journal, 1894

La implicación pública de algunos intelectuales en el asunto contribuyó notablemente a exaltar las opiniones a pie de calle. Célebre será la carta abierta al Presidente de la República, Félix Faure, en la que, bajo el título *J'accuse!* –¡Yo acuso!–, Zola denuncia la connivencia entre los tribunales y el Ministro de Guerra que le costará el juicio y el exilio en

Inglaterra (ZOLA, 1898). La división de opiniones segmenta a la totalidad de los franceses, políticos incluidos, en dos bandos irreconciliables, *dreyfusards* y *antidrefuysards,* o los pros y los contras Dreyfus.

FIGURA 2. *Dreyfus en la Isla del Diablo, 1898*



Las disensiones expuestas por las dos facciones –no forzosamente coincidentes con tendencias de derechas o izquierdas– concentran, en sí mismas, las profundas desavenencias que el modelo de gobierno republicano presenta a la sociedad francesa desde 1789 (BASCH, 2003 pp. 2012 y ss). La más importante, matriz de todas las demás –y que es la que más nos interesa en el asunto que nos ocupa–, es la referente a la cuestión de la autoridad del Estado frente al individuo, de la que inevitablemente emanan el resto de fuerzas antagónicas, como Monarquía–República, Iglesia–Estado, Armada–Autoridad Civil, pero también Francia y sus enemigos –reales o imaginarios, interiores o exteriores–, aristocracia–burguesía–proletariado, cristianos–judíos, y que demostrarán cómo, tanto en el fondo como en la forma, el caso Dreyfus influenciará a la sociedad francesa de las próximas décadas.

Tal vez sea excesivo decir que aquella extrema derecha, racista y totalitaria, nace del *affaire* Dreyfus (DUCLET, 2006, p. 228), pero sin lugar a dudas fue, en muchos sentidos, la gota que colmó el vaso para el ala más conservadora, –en su mayoría nacionalista y monárquica–, quien consideraba que las medidas de izquierda y extrema izquierda del *Bloc*

des Gauches –Bloque de Izquierdas– que lideraba la república con el cambio de siglo, conducían a un profundo desmembramiento patrio. Puede que el capitán Dreyfus hubiera corrido la misma suerte de profesar la religión católica, o tal vez no, pero qué duda cabe de que lo cuestionable, y en ocasiones opaco del proceso, aceleró la toma de unas decisiones, ya en parte asumidas, y que nuevamente confrontaba a las dos grandes fuerzas antagónicas que dividían al país: la segregación entre Iglesias y Estado promulgada en 1905 fue una respuesta inevitable y necesaria por parte de la República tras el *affaire* Dreyfus, en un intento de restablecer los valores idiosincráticos de 1789, que abogaban por la igual justicia para todos los franceses y la independencia de los tres poderes máximos. Pero, para una parte de la sociedad, aún estrechamente ligada a valores monárquicos y tradicionalistas, durante siglos inmutables, estos acelerados cambios desvirtuaban la esencia misma del *ser* francés.

Es en el contexto del proceso de Dreyfus, –extrañamente a falta de un estudio científico serio que así lo enmarque (BENOIST, 2008, pp. 113-208)–, como se materializa la creación de la *Ligue Action Française* de Charles Maurras en 1905, a la que se sumará una revista que pasará de ser bimensual a quincenal, y que finalmente se reconvertirá en cotidiano a partir de 1908.

Su discurso antisemita gusta manifiestamente si se considera que se vendieron alrededor de 150.000 ejemplares de la obra de Drumont, *La Francia judía* (DRUMONT, 1896), solo en su primer año de vida, y que su versión reducida, publicada en 1898, dos años después de la primera, fue reeditada más de doscientas veces. O que en el periódico *l'Action Française,* en el que de los ochocientos artículos escritos por Maurras entre agosto de 1908 y 1914, el 67% estaban dedicados a enardecer la fiebre contra los judíos, contase en 1910 con 6.000 abonados y una tirada de 30.000 ejemplares (JOLY, 714).

Tal es la repulsa hacia éstos que incluso cuando la *Gioconda* de Da Vinci es robada en 1911, ante la atónita estupefacción del más que insuficiente personal de seguridad del Louvre de principios de siglo, *l'Action Française* no duda en proclamar el acontecimiento resultado del sabotaje judeo–alemán, fundamentado en el intrínseco gusto judío por

el tráfico de toda naturaleza: *los judíos que no trafican con el dinero y la carne humana, trafican en general con los objetos de arte*, afirmará Daudet (1911, 1; MAURRAS, 1911, p. 1);. *El misterioso y escondido judío se propone maquillar y camuflar el cuadro robado, como maquilla y camufla tantos objetos de arte para colecciones americanas*, remata poco después (DAUDET, 1911, 1). Llegamos a un punto interesante aquí. Los semitas, máxime si son alemanes, *trafican con obras de arte*. Y venden a coleccionistas americanos.

Es más que evidente que Daudet y Maurras no se refieren en esta ocasión a las ventas de arte moderno de Durand–Ruel, Bernheim Jeune, Fénéon o Kahnweiler en las colecciones americanas. Más bien hipotetizan sobre la venta de piezas de arte en el mercado negro por parte de marchantes sin escrúpulos de resuelta naturaleza judía. Pero lo cierto es que no pocos de los marchantes de arte moderno en París en aquellos años eran judíos, alemanes o comerciaban con estos o aquellos, o que, en cualquier caso, eran extranjeros que vendían arte extranjero a extranjeros. Y es así como la fiebre, difamatorio–paranaoica prebélica, contribuye a elaborar un discurso xenófobo cada vez más reduccionista, abriendo las puertas a consideraciones estándar acerca de gremios concretos.

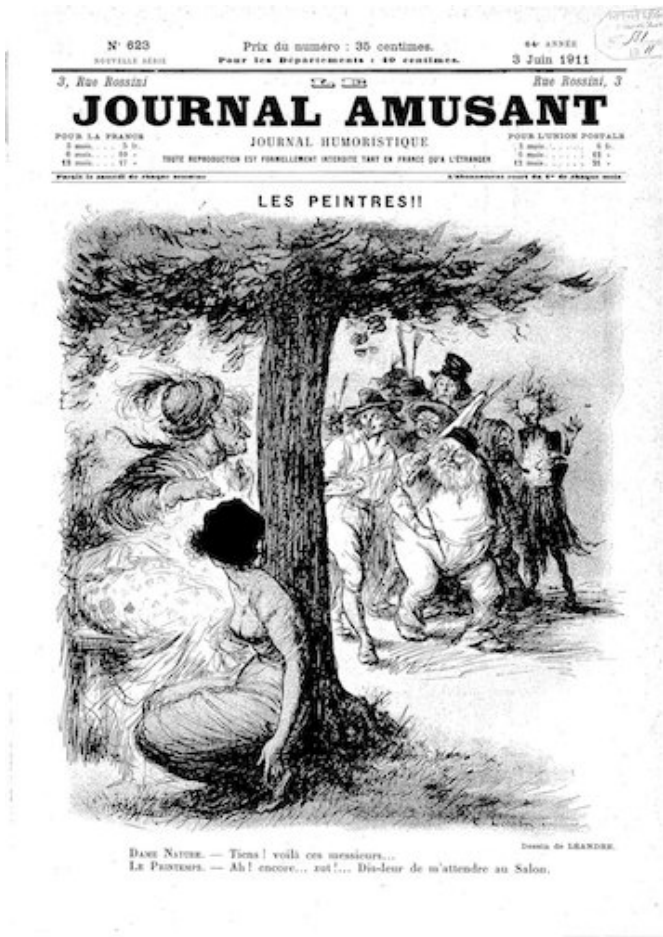
Si la fortísima campaña antisemita llevada a cabo por *l'Action Française* durante los años previos al estallido de la guerra no había perdido fuelle entre los monárquicos más radicales, aún rencorosos por el caso Dreyfus, una vez iniciada la contienda el aspecto judío *parece* pasar a un segundo plano, permitiendo la focalización de toda su aversión contra el alemán. El odio antisemita de *l'Action Française* no encuentra mejor oportunidad que la Crisis de Agadir de 1911 para reunir en una única figura la responsabilidad de infortunios de toda índole (BRAUER, 2002, p. 108).

FIGURA 3. *Les Cubistes, La Baïonette, 1911*



Será sin embargo Gustave Téry, periodista en *L'Oeuvre* y también antisemita, el que reoriente los ataques de Maurras, focalizando la lucha contra los judíos extranjeros y más particularmente, contra los de origen alemán (TÉRY, 1911). Es ésta una vuelta de tuerca particularmente audaz por parte de los antisemitas: congregar el odio visceral del pueblo galo contra el detestado alemán y el judío. La sucesión de artículos que entre septiembre de 1911 y agosto de 1914 publica el cofundador de *l'Action Française*, Léon Daudet, bajo la rubrica *El espionaje judeo-alemán* (1912), en los que denuncia la expansión industrial y comercial de este *nuevo* enemigo de Francia aúna de una parte, todo el abismal rencor e inquina al antiguo adversario de 1870, responsable de la derrota y humillación francesas frente a Europa, y de otra, la repulsa a una congregación ajena, por cultura y educación, que silenciosamente asciende en la pirámide administrativa y social (DAUDET, 1913).

FIGURA 4. *Les Peintres!, Le Journal Amusant, 1911*



La Naturaleza y la Primavera se esconden, asustadas, de los pintores

El escándalo que supuso la exposición del Salón de Otoño de 1912 de París congrega parte de las ideas que hemos estado tratando anteriormente. De un lado, el odio visceral que encarnaba *lo ajeno, lo extranjero*, –encubiertamente lo judío, explícitamente lo alemán– y de otro su relación de manera particular con el arte moderno antes del estallido de la Primera Guerra Mundial. El amplio estudio del que ha sido objeto este asunto nos permitirá no profundizar excesivamente en ello. Baste clarificar que el caldeado clima de xenofobia prebélica nos permite enfocarlo como claro catalizador de odios y tensiones que se gestaban, no

solo en contra de Alemania desde 1870, sino –y este es realmente el punto clave– contra el más amplio espectro de lo extranjero, entendido como *distinto,* concentrado en esta ocasión en el arte de vanguardia, en *lo moderno*. Y me gustaría de manera particular incidir en este concepto de *lo moderno* porque, aquello considerado como tal en los años diez del siglo XX, constituía una nebulosa que tendía a equiparar y confundir diversas manifestaciones artísticas.

La importancia en este escrito, acerca del Salón de Otoño de 1912 se concentra en el aluvión de críticas que las obras en él expuestas recibieron, y que se focalizan en torno a dos cuestiones claras. Sin lugar a dudas, el asunto de la presencia extranjera en el salón es aquél que más páginas ocupa en prensa y que más fervor despierta entre sus autores. Pero, al mismo tiempo, el rechazo a las propuestas estéticas de aquello que se asimilaba como ajeno, tiende en algunos escritos, a encontrar en ellas un carácter depravado y viciado, fácilmente justificable por su propia idiosincrasia extranjera (BRAUER; KESHAVJEE, 2015, pp. 127-156), (Figs. 4 y 5).

Como cabía esperar, *l'Action Française* lanza un alegato antisemita y xenófobo, completamente gratuito, que fundamenta en la avalancha de la producción industrial germana en Francia promovida por los espías judeo–alemanes. La rapidez, sin embargo, con la que la argumentación anti–alemana contamina el resto de publicaciones es asombrosa. En la muy conservadora *Revue du temps présent* se afirma que *el Salón de Otoño ha tomado de Alemania todo su gusto salvaje por el color (...) en este momento perdemos la mesura* –cabría decir, empero que, al mismo tiempo, en Alemania, se creía que la fiebre colorista venía de Francia (MEYER: HOLLECZEK, 2004)–, para continuar, *en las salas de pintura (...) hay suspendidos en efecto mil quinientos malos cuadros. No deberíamos juzgar nuestra pintura sobre estos mil quinientos lienzos, porque la mitad de los exponentes son extranjeros y puede que hayamos instalado este salón en Francia por aquellos que faltan en Europa y América* (TRUBERT, 1912, p. 494). *L'Intransigeant* publica una serie de artículos, entre enero y marzo, bajo la rúbrica *Los alemanes entre nosotros*, que complementa con una encuesta en julio sobre si el arte debe o no ser nacional (DIVOIRE, 1912). Y aquí está el quid de la

cuestión. En un escenario republicano en construcción, bajo los auspicios del caso Dreyfus, que tanto ha marcado a la sociedad –de izquierdas, de derechas, monárquicos, socialistas, anarquistas, moderados…– ¿debe el arte ser nacional?

La disputa que origina el asunto en la Cámara de los Diputados es bien conocida (ATENCIA CONDE-PUMPIDO, en prensa). Jean–Louis Breton censura el arte *moderno* del salón por *antiartístico y antinacional*[116], parecer al que se suma Vincent Aurid[117]. Simultáneamente, el Concejal de París, Pierre Lampué, envía una carta abierta, publicada íntegramente en *Mercure de France,* al Subsecretario de Estado del Ministerio de las Artes, Léon Bérard, en la que se condenan explícitamente las obras plásticas en las que *la naturaleza y la forma humana no han jamás sufrido ultrajes similares,* producto de *una banda de malhechores que se comporta en el mundo de las artes como una banda de apaches* (LAMPUÉ, 1912, pp. 894-895). La vinculación entre el crimen, la violencia, la degradación, lo mestizo, lo extranjero y el arte modero está trazada. Léon Bérard debe dar un paso atrás ante la presión de la Cámara, garantizando que *el comité llevará a cabo las más felices reformas; los extranjeros no serán más los maestros de los destinos de la sociedad; el jurado hará gala de una inteligente severidad*[118].

3. LA *KULTUR* ALEMANA, LOS MARCHANTES JUDÍOS Y LA REIVINDICACIÓN DE *MARIANNE*.

Olvidémonos por un momento del arte *moderno*, de la vanguardia. Hablemos sólo de *arte.* La barbarie del pueblo alemán frente al francés quedaba confirmada en los primeros tiempos de la contienda por el incendio de las piezas expuestas en el pabellón francés de la Exposición Internacional del Libro y las Artes Gráficas de Leipzig en otoño de 1914[119]. La descripción que el barón Kervyn de Lettenhove hacía del

116 Journal Officiel, Chambre des Députés, 4 diciembre 1912, pp. 38-39.

117 id. 29 noviembre 1912, p. 2835.

118 Journal Officiel, Chambre des Députés, 3 diciembre 1912.

119 La noticia fue publicada por Journal des Débats y posteriormente difundida por L'Action Française, 15 septiembre 1914, p. 1.

paso de las tropas alemanas por Bélgica el agosto de 1914, que se saldó con la destrucción integral de la ciudad de Lovaina –biblioteca de incunables incluida–, y los graves daños de la Lonja de los Paños del siglo XIII de Ypres (REY, 1916) (fig. 6) sobrecogieron a los franceses, que esperaban ya, la inevitable llegada del enemigo por el norte.

FIGURA 5. *Lovaina destruida por los alemanas, carta postal 1914-1915*



En octubre del mismo año, el bombardeo de la Catedral de Reims estremece a Francia. La suscitación de odio y sed de venganza contra el invasor, y la cristalización de la imagen de fiera bárbara, vándala, inhumana y destructora de la indefensa cultura franca acompañará al imaginario francés durante toda la guerra, sustentado por los estudios antropomórficos y las diferencias fisiológico–raciales de Desbarolles y Bérillon de mediado del XIX (1866, p. 826; 1917). Emblema galo, Nôtre Dame de Reims se convierte en el motivo central de los no pocos sellos de correos conmemorativos que se emiten (fig. 7), a partir de estas fechas y hasta el final de la contienda. En la mayor parte de ellos, bajo diversos eslóganes como: *Rappelez-vous 1914!* o *N'achetez plus de la camelote allemande!* –¡Acordaos de 1914! o ¡No compréis más basura alemana!– se insta a rechazar, con la llegada de la paz, el consumo de productos germanos o la admisión de personal laboral de la misma naturaleza en tierra nacional. Reforzando estas composiciones, un

personaje femenino, alegoría clásica de Marianne –personificación del pueblo franco–, muestra indignada, los resultados de la destrucción enemiga. En contraposición a Marianne, Germania, encarnación del pueblo alemán, es representada como una tosca y gruesa campesina, antorcha en mano, incapaz de dejar tras de ella más que ruina y desolación (DRIALT, 1918).

FIGURA 6. *Sello conmemorativo francés, A. Ramboz, Lyon, 1915*



Hacía falta muy poco para llegar a la conclusión de que si el invasor tenía tanto interés en destruir los monumentos y piezas de arte que mejor representaban la erudición francesa, no podía ser por otro motivo que el de aspirar a imponer su propia *Kultur* (fig. 8). Esta es precisamente la base de la conferencia que el pintor y miembro de la Academia de Ciencias, Letras y Artes de Lyon, Tony Tollet, ofrece en 1915, y en la que denuncia la influencia de la corporación judeo–alemana de marchantes de arte de París –y por tanto, el arte por ellos exportado– sobre la cultura francesa: *Quiero hablaros de la influencia, creciente y nefasta, que ha tenido sobre el arte francés, durante estos últimos veinte años, la corporación de marchantes de arte. Quiero mostraros*

mediante qué acciones han llegado a falsear el gusto francés; qué influencias han puesto en marcha para hacer entrar en nuestras grandes colecciones públicas especímenes de un arte del que anteriormente habían llenado ampliamente sus oficinas, y cómo han impuesto a la admiración de nuestros snobs, obras marcadas por la cultura alemana, puntillistas, cubistas, futuristas, etc. […] Todo, música, literatura, pintura, escultura, arquitectura, artes decorativas, todo sufría ya la influencia del deletéreo gas asfixiante de nuestro enemigo (TOLLET, T. 1915, 6-7).

FIGURA 7. *¡No es nuevo!, Le Journal, 1915*



Un compendio de elementos de la cultura alemana axfisian a un soldado francés. Entre ellos, un cuadro cubistizante

Debía ocurrir, era inevitable. Ya fuesen franceses o alemanes, la comunidad judía, *extranjera,* era abundante entre el colectivo de los marchantes de arte: Bernheim Jeune, Berthe Weill, Georges Wildenstein,

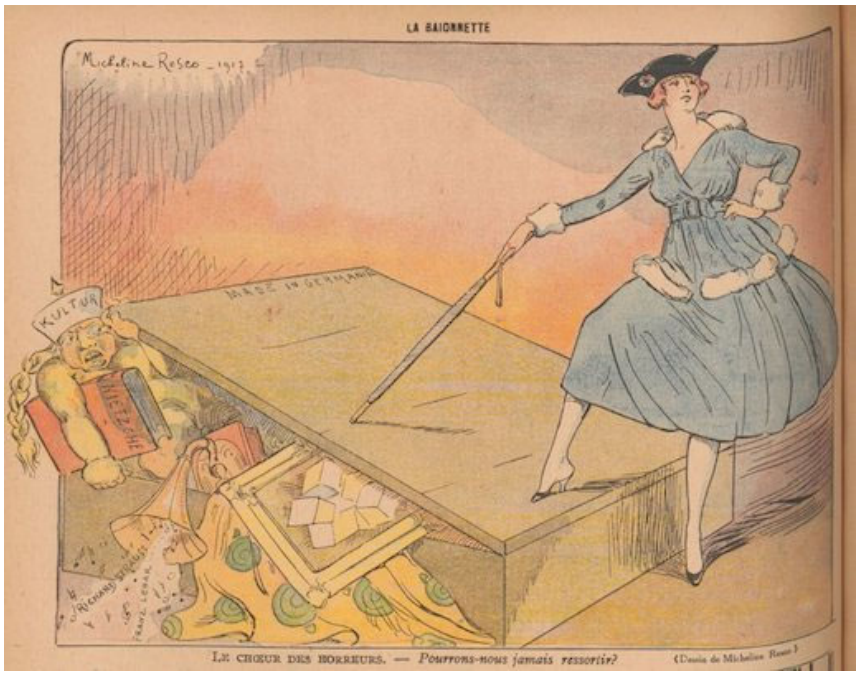
los Rosenberg, y por supuesto, Kahnweiler. Alemán y judío. Entre la *camarilla de snobs* a la que se refería Tollet, también había muchos judíos, notablemente los Stein, los Rothschild, Marie Laure de Noailles, Harriet Lane Lévy, Adolphe Basler o las hermanas Cone, también ellas alemanas y judías, pese a la americanización de su apellido. Pero lo verdaderamente interesante aquí sea quizás, no tanto el origen judío de éstos, su procedencia alemana en algunos casos, sino el hecho de que el arte con el que comerciaban no fuese *nacional*.

Debería aún producirse un hecho decisivo que ratificase esta idea: la venta de la *Peau de l'Ours* –la Piel del Oso–. La asociación, así llamada y promovida por el coleccionista y posterior marchante de la Galería Percier, André Level, consiguió aglutinar en 1905 a trece miembros, Kahnweiler entre ellos. Con una inversión anual y colectiva de 2500 francos destinados a la adquisición de obras de artistas emergentes, su objetivo final, especulativo y patrocinador, preveía ya desde su misma gestación, la venta en subasta pública de su colección. El Hôtel Drouot se encontró aquel 2 de marzo de 1914, con un total de 145 piezas, –Picassos, Matisses, Derains, Van Dongens, Dufys o Metzingers entre ellas–. Su venta no solo generó unos espectaculares beneficios, sino que demostraron a una crítica y público recelosos de *lo moderno*, lo rentable de estas inversiones, en su mayor parte –¡horror de los horrores!– pujadas por alemanes (FITZGERALD, 1996, p. 31; MALLEN, 2017). Las insistencias de *Paris-Midi* y otros, en la existencia de una red de subastas judeo–alemanas, envidiosa de la supremacía de la cultura francesa, y cuyo propósito era la de hinchar los precios de la pintura moderna, como parte de una conspiración para corromper el arte francés (DELCOUR, 1914, DE RICCI, 1913, 1914, p. 2; BRAUER, 2002, p. 108 y ss), afianzan las conexiones ya establecidas por el escándalo del Salón de Otoño de 1912, lo degenerado y lo indeseable, pese a las ardorosas defensas de Apollinaire y Salmon en *L'Intransigeant, Paris–Journal* o *Gil Blas* (LES AUTRES, 1913; LA PALETTE, 1914, p. 4).

Llegamos aquí a un punto interesante desde una perspectiva artístico-política. Lo cierto es que la derecha más conservadora supo jugar bien sus cartas en un momento muy crítico, en el que era fácil culpar al *Bloc des Gauches* de radicales, al centro derecha de Poincaré de débil e

inmovilista ante la llegada de la apremiante guerra (CLEMENCEAU, 1902), y la figura del enemigo de Francia se manifestaba clara y diáfanamente a la integralidad del pueblo galo. La certeza, manifiesta e irrebatible, de que el regreso a los valores tradicionales, intrínsecos y vernáculos, era la única vía de escape posible hacia la supervivencia se fraguaba en la conciencia colectiva de los franceses (fig. 9, 10 y 11).

FIGURA 8. *El coro de los horrores, La Baïonette, 1918*



Marianne, victoriosa, obliga a Germania y su Kultur a permanecer encerrados. Entre los elementos que conforman la Kultur, un cuadro cubista

El 4 de agosto de 1914, el Presidente de la República, Raymond Poincaré, emplea por primera vez el término Unión Sagrada ante la Cámara de los Diputados: *En esta guerra que nos acucia, Francia tendrá para ella la justicia, de cuya eterna fuerza moral no podrán impunemente dudar ni los pueblos, ni los individuos. Será heroicamente defendida por todos sus hijos, de los que nadie romperá delante del enemigo la Unión Sagrada, y que están hoy, fraternalmente aliados en una misma indignación contra el agresor y en una misma fe patriótica* (Poincaré,

1918, p. 546). Nacía así la coalición política y religiosa que, fundamentada en la necesidad de diluir las proclamas partidistas en pos de una fusión integral del pueblo francés, capaz de vencer al enemigo, recuperaba la consigna revolucionaria de 1792, *la Patria en peligro.*

La invasión alemana daba por tanto la razón a las derechas, cuyo ideario conoce un espectacular auge durante el conflicto, materializado en la consigna del regreso a los paradigmas de la cultura francesa más tradicional. Lo que todos conocemos como *le rappel–à–l'ordre* –la vuelta al orden–. Evidenciado en primera instancia por la difusión de los escritos de Barrès y Mauclair (BARRÈS, 1918), así como por el fulgurante ascenso de ventas de *l'Action Française* –que pasa de una tirada de 20.000 ejemplares en 1914 a 200.000 en 1916 (JOLY, 2012, 100)–, en los que se insistía en culpabilizar a los *fervores decadentes* de la *Belle Époque* y principios de siglo de las consecuencias presentes, vuelve a manifestarse de manera incuestionable con la suspensión de todas las medidas en contra de las congregaciones religiosas establecidas en las leyes de Separación Iglesias–Estado de 1905. En 1915, la Unión Sagrada da vía libre a la entrada de Denys Cochin en el gobierno, primer diputado por los católicos aceptado en la Cámara tras las políticas anticlericales de 1877. Inútil es incidir en el incontestable retroceso que la guerra supuso para los inminentes primeros derechos adquiridos por los trabajadores o las mujeres.

De las consecuencias que la guerra tuvo en el arte de vanguardia y sus experiencias con la modernidad, se ha escrito muchísimo (SILVER, 1991; LEIGHTEN, 1985; GREEN, 1987, 2000; 2016;). Lejos de pretender profundizar en las repercusiones estilísticas derivadas de la comprensión de las vanguardias como un arte deshumanizado, mucho más sugerente resulta, por el tema que nos ocupa, la incisión en los efectos *morales* que ésta tuvo en el mundo del arte y la cultura desde un prisma más amplio.

El fervor patriótico exaltado por la Unión Sagrada se extiende más allá de lo esperado. Es compartido, por ejemplo, por aquellos que por solidaridad deciden enrolarse por una Francia que, en gran medida, los rechazaba por su condición extranjera. El pobre Apollinaire sufriría un impacto de bala en el cráneo unos días antes de que se oficializase su

solicitud por la que se naturalizaba francés. Moriría de gripe española dos días antes de la firma del armisticio. No fue el único, claro está; también se alistaron Marcoussis, Csaky o Cendrars, entre muchos otros. Por no mencionar lo insufrible del sentimiento de culpa de aquellos otros que, por edad o condición física, no pudieron hacerlo. Mientras Matisse se lamenta *Derain, Braque, Camoin, Puy, están en el frente, arriesgando la piel [...] Ya nos hemos quedado detrás lo suficiente. ¿Cómo podríamos servir al país?* (MATISSE, 1956, p. 2), el Premio Nobel de Literatura, Anatole France, a sus setenta y cuatro años, suplica *Señor Ministro, mucha gente valiente juzga que mi ocupación no vale nada en la guerra. Como puede ser que tengan razón, renuncio a escribir y solicito cambiar mi pluma por un fusil. Ya no soy joven, pero me porto bien. Haga de mí un soldado* (SUFFEL, 1954, p. 107).

FIGURA 9. *La ofensiva cubista, Le Rire, 1917*



L'OFFENSIVE CUBISTE

Par Watteau, Delacroix et le père Daumier! serrez vos rangs, Artistes de France, contre ce sauvage qui se dit canaque, mais n'est que boche.

El anhelo de participar, de pertenecer y de *reconstruir* Francia es un sentimiento común a todos. Y de ese deseo de reconstrucción nace el convencimiento de que las bases sobre las que reedificar están ya ahí, fuertes, recias, preparadas para ser redescubiertas, en contraposición a una *pesadilla de quimeras modernistas* nos transporta, inevitablemente a Daudet, a Tollet o a Delcourt. El sentimiento de *rappel–à–l'ordre,* término que popularizará Jean Cocteau en 1926, y que inunda el mundo de las artes de vanguardia entre 1915 y mitad de los años veinte, respuesta cultural a un discurso artístico, político y social, no puede ser comprendido sin una aproximación al renacimiento de la cultura clásica durante la guerra, *infestada de diosas* –La Victoria, La Gloria, La Patria, Juana de Arco, Santa Genoveva…– (BARBIZET-LEMONIER; SILVER, 1986, pp. 39-41), y que ya hemos visto en el ejemplo de los sellos postales, por no mencionar el de los monumentos conmemorativos.

***FIGURA 10.**. El Kaiser interpretado, Puck, 1915*



Una vez finalizada la guerra, el *Bloc Nationale*, que reagrupa a las derechas conservadoras –Federación Republicana, Alianza Democrática y Acción Liberal–, y es liderado por un endurecido Clemenceau, resume su campaña a las legislativas de 1919 en dos cuestiones fundamentales: el miedo al bolchevismo y la reivindicación de lo patriótico. Entendida esta última, como la continuación de los valores de la Unión Sagrada, –que promueven la errónea imagen de una pluralidad política–, el *Bloc Nationale* se centra en una defensa y atención a los excombatientes y en una formulación del Tratado de Versalles bajo el lema *Allemagne paiera!* –¡Alemania pagará!–, que convence a los electores. Los resultados le otorgan una amplia victoria con 433 escaños frente a 180, mientras que los socialistas pierden treinta y cuatro de sus ciento dos diputados. Al parlamento de ellos derivado se le conocerá como la *Chambre bleu horizon* –la Cámara azul horizonte–, en honor al color de los uniformes de los *poilus* –polluelos, el cariñoso nombre dado a los soldados franceses en el frente–. El Gallo está lejos de olvidar la herida provocada por *los otros*.

8. REFERENCIAS

ANTLIFF, M. (1993). Inventing Bergson: Cultural Politics and the Parisian Avant-garde, Princeton University Press

ATENCIA CONDE-PUMPIDO, B. (2021, en prensa). *París, ¿capital de las vanguardias? Internacionalización y estrategias comerciales en el arte moderno anterior a la Primera Guerra Mundial,* Ricerche di Storia dell'Arte.

ATENCIA CONDE-PUMPIDO, B. (en prensa). *El Salón de Otoño de París de 1912, ¿xenofobia o antimodernidad?* Revista Goya.

BARBIZET-LEMONIER, L; SILVER, K. (1986). L'Ami Américain. Matériaux pour l'histoire de notre temps, 5, 39-41

BARRÈS, M. (1918). Les traits éternels de la France, Édition Émile Paul

BASCH, V. (2003). Le deuxième procès Dreyfus. Rennes dans la tourmente. Correspondance, Berg International, 212 y ss

BENOIST, E. (2002). Charles Maurras et l'Action Française. Une bibliographie, Ed. BCM

BERNIER, G ; CABANNE, P. (1997). D.H. Kahnweiler, marchand et critique. Séguier

BÉRILLON, E. (1917). La psycologie de la race allemande d'après ses caracteres spécifiques, Maloine

BERTHIER, F. (1984). *La merveilleuse et grande aventure de Roger Dutilleul*. Galerie des Arts, 220 (diciembre/ enero) 46-71

BIGOT, CH. (1883). *Le Salon de 1883*, Gazette des Beaux-Arts, 25, (8)

BLOCK, J. (1984). Les Vingt and Belgian Avant-Gardism, 1868-1894. Anne Arbor

BRAUER, F. (2002). Commercial spies and Cultural Invaders: The French Press, Pénétration-Pacifique and Xenophobic Nationalism in the shadow of war. Printed Matters: Printting, Publishing and urban culture in Europe in the modern period, Ashgate Publishing, 108

BRAUER, F KESHAVJEE, S. (ed). (2015). Regeneration and Degeneration in Modern Visual Culture, Cambridge Scholar Publishing, 127-156

BRAUER, F. (2002). Commercial spies and Cultural Invaders: The French Press, Pénétration–Pacifique and Xenophobic Nationalism in the shadow of war. Printed Matters: Printting, Publishing and urban culture in Europe in the Modern Period, Ashgate Publishing, 108 y ss

BRUNEAU, A.P. (1996). Aux sources du post-impressionnisme. Les expositions de 1910 et 1912 aux Grafton Galleries de Londres, Revue de l'Art, 113, 7-18

BUSQUET, A. (1859). *Les étrangères à l'exposition des Beaux Arts*, La Patrie, 1, 209-221

CANNING, S.M. (1980). A History and Critical Review of the Salons of the Vingt, 1884-1893, The Pennsylvania State University

CHARLE, CH. (1998). Paris fin de siècle, Le Seuil

CHARTIER, R ; MARTIN, H-J. (1990). Le Temps des éditeurs. Du Romantisme à la Belle Époque, Histoire de l'édition française, t. 3. Fayard

CHESNAU, E. (1872). *Le Nationalisme dans les arts*, Revue de France, (marzo), 382

CHEVREFILS DESBIOLLES, Y. (1993). Les Revues d'art à Paris, 1905-1940, Entr'revues

CLAUSEWITZ, K.V. (1832). *Von Kriege*, *[De la Guerra].* Ferdinand Dümmler

CLEMENCEAU, G. (1902). *Le poincarisme*, Bloc, 15 marzo

COCTEAU, J. (1926). Le rappel-à-l'ordre. Librairie Stock

COURBET, G. (1994). *Lettre ouverte aux artistes allemands*. Werke ans dem Museum Courbet in Ornans, cat. exp. (Hüfingen, Stadtmuseum)

DAUDET, L. (1911). *Le vol de la Joconde. Le Louvre enjuivé*. L'Action Française, 25 agosto 1.

DAUDET, L. (1911). *Au Musée du Louvre: La Joconde volée*. L'Action Française. 23 agosto

DAUDET, L. (1911). *Juifs de Joconde: Les Reinach et Paul Léon*, L'Action Française, 26 agosto

DAUDET, L. (1913). L'Avant-Guerre. Études et documents sur l'espionnage juif-allemand en France depuis l'affaire Dreyfus, Librairie Nationale

DAUDET, L (1912). *L'espionnage juif–allemand*, l'Action Française, 22 marzo, 10, 11, 14, 16 y 25 agosto, 1, 11, 15, 18 y 19 septiembre y 2, 4, y 11 octubre

DAUVERVILLE, M ; PATRICE, G. (1995). Henri Matisse chez Bernheim-Jeune, Bernheim-Jeune

DESABAROLLES, A. (1866). Le caractère allemand expliqué par la physiologie. Révélations complètes, chiromancie, phrénologie, graphologie, études physiologiques, révélations du passé, connaissance de l'avenir, Vigot frères éditeurs, 821

DELCOUR, M. (1913). *Chez les indésiderables,* Paris-Midi, 2 enero

DE RICCI. (1913). *La Peau de l'Ours*, Gil Blas, 3 marzo, 4

De Cézanne à Picasso: chef-d'œuvre de la galerie Vollard. (2007). cat. exp., (Nueva York, Metropolitan Museum of Modern Art; Chicago, Art Institute; París, Musée d'Orsay)

DIVOIRE, F. (1912). *Enquête. L'art doit-il être national? Ou doit-il être tenu en dehors de toute préoccupation national?,* L'Intransigeant, 3 5, 10, 14 junio; 24 julio

DRIALT, E. (1918). Souvenez-vous! 1914. Rien d'Allemand!! Des Allemands. L. Tenin

DRUMONT, E. (1896). La France juive. Essai d'histoire contemporaine. Flammarion

DRUTT, M. (2001). Thannhauser: The Thannhauser Collection of the Guggenheim Museum, Guggenheim Museum

DUBOIS, V. (1993). *Les prémices de la "démocratisation culturelle". Les intellectuels, l'art et le peuple au tournant du siècle*. Politix, 6, (24), 36-56

DUCLERT, V. (2006). L'affaire Dreyfus, La Découverte

El nacimiento de la pintura moderna en Bélgica. (2001). cat. exp., (Madrid, Fundación Mapfre)

EHRMANN, D. (1997). Les élèves étrangers de l'École des Beaux Arts: 1821-1891, memoria de maestría, París I Sorbona

Félix Fénéon, les nouveaux temps. De Seurat à Matisse. (2019). cat. exp. (París, Musée d'Orsay, Nueva York, Museum of Modern Art)

FITZGERALD, M-C. (1996). Making Modernism: Picasso and the Creation of the Market for Twentieth-Century Art, University of California Press, 31

FRIEDLI, S. ET ALT. (2006). La Collection Rupf du Musée des Beaux-Arts de Bern. Acte-Sud

GENET-DELACROIX, M-C. (1992). Art et État sous la Troisième République 1870-1940, Éditions de la Sorbonne

GIROUD, V. (2007). *Picasso and Gertrude Stein*. The Metropolitan Museum of Art Bulletin, winter

GONSE, L. (1885). *Exposition d'Adolphe Menzel à Paris (1),* Gazette des Beaux-Arts, 2, (31).

GREEN, CH. (1987). Cubism and its enemies. Modern Movements and Reaction in French Art 1916-1918

GREEN, CH. (2000). Art in France 1900-1940, Cátedra

GREEN, CH. (Dir.), (2016). Cubismo y Guerra: el cristal en la llama, cat. exp. [Barcelona, Museo Picasso]

HAMERTON, PH. (1875). *De la nationalité dans l'art*, L'Art, 1875, 7-8 y 27-29

HEINICH, N. (1992). La Gloire de Van Gogh. Essai d'anthropologie de l'admiration, Les Éditions de Minuit

JOLY, L. (2006) *Les debuts de l'Action Française (1899-1914) ou l'élaboration d'un nationalisme antisémite*, Revue historique, 639 (2006/3) 695-718

JOYEUX-PRUNEL, B. (2007). *L'internationalisation de la peinture avant-gardiste, de Courbet à Picasso: un transfert culturel et ses quiproquos*. Revue historique, 644, 857-885

JOUYEUX-PRUNEL, B. (2007). *L'art de la mesure. Le Salon d'Automne 1903-1914, l'avant-garde, ses étrangers et la nation française*. Histoire & Mesure, 22, 152 y ss

JOYEUX-PRUNEL,B. (2015, 26 de marzo). *La Construction internationale de l'aura Picasso avant 1914. Expositions différencies et processus mimétiques*. Colloque Revoir Picasso, Musée Picasso, París.

KEAN, B. (1983). All the Empty Palaces. The Merchant Patrons of Moderne Art in Pre-Revolutionary Russia, Barrie & Jenlins

KÖLTZSCH, G. (ed.), (1993). Moroszov and Schukin. The Collectors. Monet to Picasso: 120 Masterprieces from the Hermitage (St. Petersburg) and the Pushkin Museum (Moscow), Bild-Kunst

La colección de Hermann y Margrit Rupf. (2017). cat. exp. (Bilbao, Museo Guggenheim, 2017)

La invención del siglo XX. Carl Einstein y las vanguardias. (2008). cat. exp. (Madrid, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía)

LA PALETTE [André Salmon]. (1914). *L'Exposition de Düseldorf*, 3 enero,4

LABAT-POUSSIN, B. (1998). Archives de l'École National des Beaux-Arts, Centre historique des Archives Nationales: la documentation française

LAMPUÉ, P. (1912). *Lettre ouverte à M. Bérard, Sous-Sécretaire d'Etat aux Beaux Arts*. Mercure de France, 16 octubre, 894-895

LAMPUÉ, P. (1912). *Ne cherchez pas, c'est de l'art, l'État prête à ça les murs du Grand Palais ET UN SOU-SECRÉTAIRE D'ÉTAT L'A INAUGURÉ,* Le Matin, 6 octubre, 1

Les XX et la Libre Esthètique. Cent ans après. (1993). cat. exp., (Bruselas, Musées Royaux des Beaux-Arts de Belgique)

LE MORVAN, M. (2011). Berthe Weill, 1865-1951. La petite galeriste des grands artistes. L'Ecarlate

LEIGHTEN, P. (1985). *Picasso's Collages and the Threat of War, 1912-13*. Art Bulletin, 67, (diciembre)653-672

LES AUTRES. (1913). *L'Art Français en Allemagne*, Gil Blas, 13 febrero

LOMBARDO, P. (1985). *Hippolyte Taine ou la critique sans l'art*, Cahiers de l'Association International d'Études Français, 37

LOMBARDO, P. (1990). *Hippolyte Taine between Art and Science*, Yale French Studies, 77, -133

MADELINE, L. (ed.) (2005). Gertrude Stein y Pablo Picasso. Gallimard

MALLEN, E. (2017). *Reaching for Success: Picasso's Rise in the Market*. Arts, 6, abril

MAURRAS, CH. (1911). *Au Louvre*. L'Action Française, 31 agosto, 1

MATISSE, H. (1956). *Carta a Marcel Sembat*, Matisse ce vivant, Arthème Fayard, 112.

Matisse, Cézanne, Picasso… L'aventure des Stein. (2011). cat. exp. (San Francisco, Museum of Modern Art, París, Grand Palais, Nueva York, Metropolitan Museum of Art)

MEIER-GRAEFE, M. (1904). Entwicklungsgeschichte der modernen Kunst: Vergleichende Betrachtung der bildenden Künste als Beitrag zu einer neuen Ästhetik, [Historia de la evolución del arte moderno; mirada comparativa sobre las artes plásticas, contribución a una nueva estética], Verlag Julius Hoffmann

MEYER, A; HOLLECZEK, A. (dir.) (2004). Französische Kunst – Deutsche Perspektiven. Quellen und Komentare zur Kunstkritik [Arte francés – Perspectivas alemanas. Fuentes y comentarios sobre crítica de arte], Akademie Verlag

MONNERET, S. (1987). L'impressionnisme et son époque. Bulletin des bibliothèques de France, (I), 232.

WEILL, B. (2009). Pan!... dans l'œil ou trente ans dans les coulisses de la peinture contemporaine, 1900-1930. L'Echelle de Jacob

MELMOUX-MONTAUBIN, M-F. (1996). *L'esthète fin-de-siècle: l'oeuvre interdite.* Romantisme, 91, 89-98

POINCARÉ, R. (1918). Au Service de la France, t. IV, Plon, 546

REY, A.A. (1916). Les Grandes Pensées de la France à travers ses grands hommes, 1914-1916, Payot

SILVER, K. (1991). Vers le retour à l'ordre. L'avant-garde parisienne et la Première Guerre Mondiale, 1914-1925, Flammarion

SUFFEL, J. (1954). Anatole France par lui-même, Éditions du Seuil, 107

TÉRY, G. (1911). *La question juive. Les Vrais Socialistes doivent être Antisémites*, L'Oeuvre, 23 marzo

TOLLET, T. (1915). *De l'influence de la corporation judéo–allemande des marchands de tableaux de parís sur l'art français*, Académie des Sciences, Belles-Lettres et Arts de Lyon, 6-7.

TRUBERT, E. (1912). *Chronique d'art*. Revue du temps présent, 2, 494

ZOLA, E. (1898). *J'accuse*. L'Aurore, 13 janvier

NARRATIVAS DEL CINE DE ANIMACIÓN PARA SENSIBILIZAR SOBRE LA ETNICIDAD, LA EXCLUSIÓN Y LA INTEGRACIÓN: DE PERSÉPOLIS (2007) A MARY AND MAX (2009)

ALFONSO BURGOS RISCO
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio se articula desde un análisis cualitativo de dos obras cinematográficas de animación como aproximación a las estrategias narrativas utilizadas en el medio para reflexionar y profundizar en la identidad, la exclusión y la integración. La intención es reflexionar e identificar el diseño narrativo mediante el cual se presentan una serie de características de los personajes protagonistas temas en determinados contextos a través del análisis individual de estos casos de estudios profundizando más allá de planteamientos generales de comunicación.

Persépolis[120] es un largometraje de animación dirigido por Vincent Paronnaud y Marjane Satrapi basado en la novela gráfica homónima y autobiográfica de Satrapi. En la película se narran pasajes vitales de *Marjane* mediante vivencias en Teherán y Viena principalmente durante un período de tiempo que comprende su infancia hasta los 21 años. Los cambios que observa la niña comienzan en el momento en que los fundamentalistas alcanzan el poder, cuando los niños entran al colegio por un lugar diferente y el uso del velo es obligatorio. Poco a poco los derechos y las libertades se van limitando y *Marjane* empieza a tener problemas por sus reivindicaciones con profesores y policías. La violencia hace acto de aparición y las bombas entran en escenas para

[120] La ficha cinematográfica completa del film *Persépolis* puede consultarse en la base de datos IMDb en: *https://www.imdb.com/title/tt0808417/*

mostrar pasajes de muerte ilustrando la guerra entre Irak e Irán, lo que hará que *Marjane* conozca el miedo. Sus padres deciden enviarla a estudiar fuera del país y comienza una nueva etapa en Europa, donde tendrá que lidiar con prejuicios juveniles de religiosidad y extremismo originados por su etnia. Tras una serie de desventuras en Viena *Marjane* vuelve a su país, donde se encuentra un contexto familiar y social muy diferente al que recordaba.

Mary and Max[121] es un largometraje de animación escrito y dirigido por Adam Elliot sobre una historia basada en hechos reales sobre la soledad y la amistad. En la película se describe la relación de amistad que se entabla por correspondencia entre *Mary,* una niña australiana de familia desestructurada que sufre acoso escolar, y *Max,* un adulto neoyorquino obeso diagnosticado al que se diagnostica con síndrome de Asperger. La película describe su amistad desde que se conocen hasta que *Mary* es adulta. Uno de los aspectos más característicos de la amistad a distancia que se establece entre los dos personajes es el apoyo mutuo ante las dificultades y tribulaciones del otro hasta alcanzar cierto grado de dependencia.

El análisis de cómo se presentan los protagonistas, sus características, problemas e interacciones pueden ofrecer herramientas útiles para la sensibilización de casuísticas similares precisamente por la naturaleza de las películas de animación; su estética e imágenes animadas se erigen como metáforas que conectan con el público de una manera más directa, a través de una conexión emocional que escapa de prejuicios que la imagen real.

2. OBJETIVOS

Los objetivos se agrupan en tres objetivos de análisis de información para identificar marcadores que establezcan la base sobre la que se asienta el cuarto objetivo de la investigación.

[121] La ficha cinematográfica completa del film *Mary and Max* puede consultarse en la base de datos IMDb en: *https://www.imdb.com/title/tt0978762/?ref_=nv_sr_srsg_0*

1. Analizar las características narrativas estructurales y estilísticas de ambas películas.

2. Analizar cómo se presentan la etnicidad, la integración y la exclusión en ambas películas.

3. Reflexionar sobre las estrategias narrativas utilizadas en ambas películas como vehículo de sensibilización.

4. Proponer mecanismos narrativos que se pueden extraer como vehículos de comunicación.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación se sustenta en la metodología de casos propuesta y desarrollada por Robert K. Yin (1994), para proponer una investigación empírica que sustenta la investigación comparada de las dos películas propuestas dentro de sus respectivos contextos. El planteamiento de análisis de dos obras tan específicas en la técnica de realización y en los contenidos narrativos contiene una gran variedad de secuencias narrativas enlazadas que suponen una gran variedad de variables de estudio susceptibles de un análisis individual y de conjunto, multiplicando la información puede observarse de forma literal en la imagen y la que puede comprenderse o deducirse por la superposición de acciones y diálogos encadenados. Por esta razón el modelo metodológico tiene aplicación en tanto que se sitúa como herramienta de convergencia para triangular la información, tal y como afirman Jiménez Chaves y Comet Weiler (2016) recuperando a Monge (2010):

> "Una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencias, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; además, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos" (Monge, 2010; en Jiménez Chaves y Comet Weiler, 2016)".

En la presente investigación queda de manifiesto que el punto de vista del proceso es analítico para la extracción de características para su cotejo y comparación, recopilando y citando las secuencias aludidas en un sentido estricto aludiendo a su minutaje en la obra correspondiente.

En ningún caso el objetivo es la generalización de las características identificadas ni la generalización de proposiciones teóricas para lo que cuál sería necesario un análisis de múltiples casos de estudio. La meta de este estudio es establecer los mecanismos narrativos utilizados en *Persépolis* como en *Mary and Max* como experimento individual para identificar procesos y herramientas comunes que puedan servir como estrategias narrativas en un contexto creativo y comunicativo similar siguiendo un paradigma constructivista. No sería posible generalizar los resultados del estudio de forma interna sino buscando una generalización externa de las estrategias narrativas como modelo holístico en contextos contemporáneos.

En el diseño del estudio para ambas obras cinematográficas se van a definir los argumentos y un análisis de los personajes principales que participan de la historia y trama principal. Asimismo, se van a destacar y describir las escenas en las que se tratan los temas de etnicidad, exclusión e integración para su análisis.

4. ANÁLISIS: *PERSÉPOLIS* (2007)

4.1. Persépolis. Ficha técnica

Persépolis (título original: *Persepolis*) es un largometraje de animación 2D de 95 minutos, producido en Francia, cuyo estreno se realiza en el año 2007. Está codirigida por Marjane Satrapi y Vicent Paronnaud con un guion adaptado sobre la novela gráfica de cuatro tomos de mismo título autoría de la propia Marjane Satrapi. Cuenta con la banda sonora de Olivier Bernet y está catalogada en el género Animación (técnica) y Drama (contenido). La obra está coproducida por 2.4.7 Films junto a France 3 Cinéma y The Kennedy/Marshall Company con la distribución internacional de Diaphana Films y la distribuidora para salas de cine en España de Vértigo Films España.

En el equipo técnico destacan Marc Jousset como director artístico, Oliver Bizet como director de producción, Christian Desmares como director de animación y Stéphane Roche como montador. En el equipo artístico destacan las voces de Sean Penn (Ebi, padre de Marjane en el

doblaje inglés), Iggy Pop (Anouche, tío de Marjane en el doblaje inglés), Gena Rowlands (abuela de Marjane en doblaje inglés), Chiara Mastroianni (Marjane), Catherine Deneuve (Tadji, madre de Marjane), Danielle Darrieux (Abuela de Marjane en versión original), Simon Abkarian (Ebi, padre de Marjane en versión original) o Gabrielle Lopes Benites (voz de Marjane niña).

Entre los reconocimientos de la obra se encuentran la nominación al Oscar al mejor largometraje de animación en 2008, la nominación al Globo de Oro a mejor película de habla no inglesa (2008), 2 nominaciones a los premios BAFTA como mejor película de habla no inglesa y como mejor película de animación en 2008, el premio ex aequo en el Festival de Cannes en 2007 o el premio a Mejor largometraje de animación para la Asociación de Críticos de Los Ángeles en 2007.

4.2. Persépolis. Argumento

La película retrata la historia de Marjane desde que siendo niña observa la revolución islámica a finales de los ’70 en Irán hasta el presente. El presente de Marjane se muestra en color mientras que el pasado es representado en blanco y negro con una línea sencilla y muy expresiva que homenajea a la novela gráfica.

A través de la mirada rebelde de Marjane se observan los cambios en la sociedad de Teherán y el impacto de los fundamentalistas de la República Islámica que lideró el Ayatolá Musaví Jomeini en la sociedad iraní instaurando la ley islámica, lo que conllevó el recorte en las libertades civiles, especialmente para la mujer, los códigos de comportamiento o los encarcelamientos masivos. Estalla el conflicto armado entre Irak e Irán (la conocida como Guerra de los ocho años) a la vez que Marjane siente curiosidad por la cultura occidental que se empieza a perseguir en Teherán. En su adolescencia Marjane viaja a Viena alentada por sus padres para recibir educación en un ambiente de libertad donde conocerá una cultura y sociedad totalmente diferente.

La vida en Viena tiene más sombras que luces y Marjane sufre en primera persona los prejuicios sobre su nacionalidad. La soledad acabará haciendo mella en la joven Marjane y volverá a Teherán a ver a su

familia, aunque la falta de libertad y la sociedad opresiva que encuentran terminan por hacerle decidir salir del país para no volver.

4.3. Persépolis. Etnicidad, inclusión y exclusión

En Persépolis el tema de fondo latente en la película es la relación entre la identidad personal y la etnicidad. Este binomio estará detrás de todas las situaciones de inclusión y exclusión que sufre la protagonista en Irán y en Viena en tres partes; forja de la identidad personal, la exclusión en Viena y la (re)integración fallida en Irán.

4.4. Primera parte. Identidad

Persépolis construye la identidad cultural de Marjane a través de una serie de escenas que condensan la evolución histórica del país y cómo ésta deja su huella en la personalidad de la protagonista, hechos que seguirán pesando durante el resto de su vida. En la película se establecen evidencias constantes sobre el punto de vista cultural reivindicativo y la identidad personal de Marjane como ciudadana de Teherán. Es precisamente su carácter, crítico y progresista, lo que dificulta su convivencia en una sociedad que se irá radicalizando.

La obra comienza con el bloqueo de Marjane en el aeropuerto de París cuando en la cola de embarque, le piden el pasaporte y el billete para viajar a Irán. Este hecho introduce el conflicto interior que cataliza el relato a modo de retrospectiva. Comienza un flashback hacia su infancia en el que explica sus ilusiones de niña, su pasión por Bruce Lee y su ilusión por ser la última profeta, en un ámbito familiar tolerante y abierto.

La historia reciente de la monarquía en Irán se introduce en los minutos seis y siete a través de una conversación entre Ebi y su hija Marjane, hablando de la relación entre los dos Sha con los británicos, el petróleo y la modernidad, a través de un teatro de marionetas de intención pedagógica.

La revuelta civil previa a la salida del Sha y un episodio como el Viernes Negro de 1978 quedan simbólicamente aludidos en el pasaje en el

que los padres de Marjane vuelven de una protesta en la que la policía dispara a un manifestante.

En las siguientes escenas se presenta el retorno de un hombre que Marjane considera un extraño y que en realidad es un familiar cercano que llevaba años encarcelado. En la escena siguiente Marjane habla con sus amigos sobre torturar a otro chico cuyo padre es espía del Sha hasta que se cruzan con Tadji, su madre, que castiga a su hija deshaciendo la persecución. En esta escena se pone de manifiesto cómo asimilan y normalizan los niños la violencia y la tortura como juego inocente.

En los minutos catorce a dieciséis se trata con la perspectiva de la familia la expectación ante las elecciones ("*no podemos estar peor que con el Sha*" llega a decir la madre de Marjane) y la motivación de igualdad y progreso inminentes se exploran con la llegada del tío Anouche, liberado después de nueve años por su militancia. La relación de Anouche con el comunismo y su estancia en Rusia se describe en los minutos diecisiete y dieciocho.

A partir del minuto diecinueve el régimen islámico se instaura. Al principio todos lo justifican y lo ven como algo necesario, aunque empiezan a desfilar noticias de conocidos que abandonan el país y otros que aparecen muertos. El tío Anouche, que había defendido a los ganadores de las elecciones como transición necesaria, es detenido: tiene derecho a una visita y pide que vaya su sobrina Marjane. La niña visita la cárcel y se reúne con él a modo de despedida antes de que muera ejecutado por enemigo de la revolución.

Finalizando el minuto veintiuno Marjane grita a Dios enfadada porque haya dejado morir a su tío y le pide que no vuelva a hablar con ella. La frustración del personaje hacia la religión se hace patente rompiendo un vínculo de confianza que previamente formaba parte de sus ilusiones. El sufrimiento y el miedo empiezan a ser constantes.

Avanzado el minuto veintidós se cita el nacimiento de la guerra entre Irán e Iraq que desembocan en detenciones masivas. En dos años desde que se iniciara la revolución se constata la aplicación de leyes más estrictas. El minuto veintitrés comienza con el cambio de vestuario y la llegada del velo. El día a día se retrata con las sirenas que advierten de

ataques aéreos en la escuela al mismo tiempo que en las tiendas no quedan productos de primera necesidad. Es evidente un clima de tensión social creciente. En el minuto veintiséis la ciudad duerme cuando es bombardeada despertando a Marjane. La familia se oculta en el sótano para protegerse de los ataques junto a otros vecinos.

El clima nacionalista y de rechazo hacia lo occidental se pone de manifiesto en los minutos veintiocho y veintinueve a través de los vendedores de cintas de casete de contrabando. Marjane compra una cinta del grupo internacional Iron Maiden y se ve increpada por dos mujeres que quieren llevarla ante el comité por su influencia occidental, zapatillas deportivas, chaqueta vaquera y un pin de Michael Jackson, situación de la que consigue salir airosa gracias a su picaresca y sobreactuación. Queda patente la dificultad de Marjane por integrarse en la nueva sociedad iraní.

Más escenas de guerra se presentan bajo el mensaje radiofónico de ventaja sobre los iraquíes. En la radio se anima a los jóvenes a convertirse en mártires como servicio a la sociedad y al país. En el minuto treinta Marjane presencia la conversación de Tadji y una vecina, en la que la mujer expresa preocupación porque a su hijo le han dado una llave de plástico para entrar en el paraíso, si muere mártir. La mujer se derrumba y confiesa sus dudas hacia la religión tras una vida de sacrificios. Marjane observa impresionada.

Varias escenas después, un misil destroza una casa cercana y Marjane contempla horrorizada una mano entre los escombros. Su entorno se constata como un lugar de muerte.

En la escuela Marjane no aguanta el discurso propagandístico y discute con su profesora de religión. Sus padres reciben una llamada de advertencia de la directora. Al colgar, su padre comenta que Marjane tiene el carácter de su tío Anouche y su madre de Marjane se angustia profundamente ante la perspectiva de lo que le podría pasar a Marjane si la detienen y la condenan. El minuto cuarenta y uno comienza con la decisión de sus padres de enviarla a estudiar a Europa, al Liceo francés de Viena.

La noche previa a su partida, la abuela de Marjane le da un consejo vital sobre cómo lidiar con la maldad para siempre ser íntegra y digna. Al día siguiente en el aeropuerto, su padre le pide que no olvide jamás de dónde viene y quién es, antes de despedirse de ella.

4.5. Segunda parte. Exclusión en Europa

Momento presente en el aeropuerto de París. Marjane recuerda cómo fue recibida en Europa. Recién llegada a Viena, la amiga de su madre la deriva a una pensión regentada por monjas católicas. Marjane se encuentra un primer problema de integración en una escena con su compañera de habitación a la que no entiende.

En los minutos cuarenta y cuatro y cuarenta y cinco se encadenan secuencias que escenifican su soledad y exclusión del grupo; lava su ropa o cocina en soledad a través de ventanas enrejadas, en otra escena ella observa nostálgica por la ventana mientras sus compañeras ríen viendo la televisión. Para Marjane las visitas al supermercado se convierten en su pasatiempo favorito, en contraste a la escasez en las tiendas de Teherán.

En la segunda mitad del minuto cuarenta y cinco se integra en el grupo de marginados del liceo francés participando en las actividades del pequeño grupo. Marjane se siente diferente al resto al comienzo del minuto cuarenta y siete, cuando ella se queda sola y todos los demás vuelven con sus familias por Navidad.

Una breve conversación telefónica con sus padres evidencia que Marjane no quiere contarles cómo se siente realmente, les miente sobre cómo va a pasar las vacaciones acompañada cuando en realidad está sola, un aislamiento que se agudiza. Mediado el minuto cuarenta y ocho Marjane discute con una de las monjas del hospedaje que cuestiona su civismo por comer espaguetis de la cazuela mientras ve televisión con ellas. La monja lo relaciona despectivamente con su nacionalidad, hecho que provoca la reacción de Marjane con un insulto sobre la castidad de las monjas. Como consecuencia Marjane es expulsada y tras cambiar de domicilio varias veces, llega a la casa de una profesora de filosofía

jubilada. En esta época se centra en los estudios y en comprender la cultura y el pensamiento europeos.

En el minuto cincuenta tiene lugar un diálogo en el que sus amigos cuestionan la motivación de las protestas sociales y las manifestaciones, lo que hace que Marjane conteste alterada acordándose de su tío Anouche. Siente una tristeza profunda y culpabilidad por su forma de vida acomodada y segura, alejada de la guerra que estremece Irán.

Poco tiempo después, en una fiesta, miente a un chico diciendo que es francesa. Al salir y caminar sola por la calle el recuerdo de su abuela le increpa y Marjane confiesa que cuando menciona su nacionalidad, la gente le trata como si fuera una salvaje que pertenece a un pueblo fanático y belicoso. La abuela le pregunta sobre si es motivo suficiente para renegar de sus orígenes.

En la siguiente escena unas chicas critican a Marjane en la cafetería. Una de ellas es la hermana del chico que intenta ligar con ella en la fiesta de la noche anterior, y ríen divertidas comentando que Marjane dijo ser francesa. Marjane les grita que está orgullosa de ser iraní.

A continuación, se presentan dos relaciones sentimentales que le producen desengaño, haciéndola más desconfiada. En el minuto cincuenta y cuatro conoce a Fernando, del que cree enamorarse, y que a la mañana siguiente le confiesa que es homosexual. En la segunda mitad del minuto cincuenta y cinco se introduce la relación de amor con Marcus, que aparece idealizado hasta que Marjane le sorprende con otra chica en la cama. Tras la escena, discute con la profesora jubilada y abandona la casa.

Marjane se reprende en la calle, un poco más serena. Marcus se había aprovechado de ella. A partir de este momento Marjane duerme en la calle, vagando y pasando hambre. A finales del minuto sesenta y uno, Marjane se siente invisible entre la gente que pasea. Enferma, débil y en la calle, cae al suelo en un parque de Viena.

Despierta en un hospital y ante las preguntas del doctor, pide hacer una llamada. Habla con sus padres y les pide volver a Irán, suplicando a sus

padres que no la hagan preguntas. Se evidencia la necesidad de Marjane por escapar del entorno hostil europeo.

Finalizando el minuto sesenta y dos, Marjane se encuentra pasando un control en el aeropuerto iraní y termina abrazada a sus padres, que al principio no la habían reconocido.

4.6. Tercera parte. Reintegración fallida

Marjane llega y descubre el final de la guerra tras un millón de muertos. Las ejecuciones de presos políticos predominan en las conversaciones mientras que a las familias de los muertos sólo les quedan sus nombres en el callejero de Teherán como homenaje a los mártires.

Marjane recibe constantes visitas de familiares y conocidos que producen mucha ansiedad en ella, lo que provoca un retraimiento y comienza un periodo de aislamiento en su propia casa.

Marjane conoce a un antiguo amigo de la infancia, mutilado de la guerra, lo que hace constatar nostalgia por el pasado. Marjane acude a terapia donde confiesa que se siente extranjera en su propio país y el psicólogo le diagnostica depresión nerviosa al final del minuto sesenta y nueve, prescribiéndole un tratamiento farmacológico.

A partir de ese momento Marjane vive anestesiada y apática por la medicación, lo que provoca precisamente hunde su estado de ánimo. En el minuto setenta y uno Marjane toma muchas pastillas y vive una experiencia límite; simbólicamente se encuentra de nuevo con Dios, al que pidió no volver a ver tras la muerte de su tío Anouche. Dios le dice que no es su momento y que debe moverse.

Tras la experiencia, Marjane se reactiva y entra en la universidad. Llega el año 1992 y Marjane cruza una mirada con un chico, Reza. En el minuto setenta y cuatro se evidencia la censura del régimen en la clase de Historia del Arte, en el que el profesor presenta el Nacimiento de Venus de Botticelli censurado casi en su totalidad. El cuerpo de la mujer está prohibido. Un paseo en coche con sus amigas se convierte en un ejercicio de libertad cuando Marjane se quita el velo.

Marjane vuelve a encontrarse con Reza en una fiesta. Empiezan una relación. En el minuto setenta y seis Marjane, maquillada y sola en una plaza, ve como los guardias de la revolución se acercan mientras esperaba a Reza. Marjane le cuenta a su abuela cómo se las ingenia para salir de la situación denunciando a un hombre que la había mirado lascivamente. Su abuela reacciona entrando en cólera por el destino incierto del denunciado. Toma su abrigo y antes de salir de casa, le recuerda a Marjane por qué murió su abuelo y su tío Anouche y le habla de integridad, lo que provoca decepción en Marjane.

Marjane y Reza recorren la ciudad en coche y en un momento dado entrelazan sus manos sobre la palanca de cambios. Los guardias de la revolución les sorprenden y exigen una multa al padre de Marjane, que paga sin dudar. Una vez fuera del cuartel, le pide a Marjane que se adapte y que no se encuentre de nuevo con Reza en público. Ante la falta de libertad, el chico le ofrece casarse para tener más libertad.

Marjane contrae matrimonio a los veinte años con una ceremonia sencilla. En el banquete encuentra a su madre llorando porque esperaba que Marjane fuera libre y no se casara tan joven. Tras un año de matrimonio, se arrepiente de la relación y piensa en la separación. Una noche acude a una fiesta ilegal en un piso y tras la llegada de los guardias de la revolución, un amigo cae de la azotea huyendo de ellos. A la mañana siguiente Marjane deja a su marido y se divorcia. Sin lograr terminar de encontrar su sitio, finalmente toma una decisión trascendental. En el aeropuerto se despide de sus padres, con la prohibición de su madre de no volver a Irán. Al despedirse de su abuela, con la voz de Marjane en off, comenta fallece poco después de su marcha como si ese fuese el precio de la libertad.

En la vuelta al presente, los instantes en el aeropuerto forman parte del momento de la llegada de Marjane, con un repaso a toda su vida. Se sube a un taxi y de algún modo, se resigna a vivir en Europa.

5. ANÁLISIS: *MARY AND MAX* (2009)

5.1. MARY AND MAX. FICHA TÉCNICA

Mary and Max es un largometraje de animación mediante stop motion producido en Australia con una duración de 90 minutos cuyo estreno se realiza en 2009. Está escrita y dirigida por Adam Elliot, cuenta una historia que alude a hechos reales a través de una relación por carta que el propio director tuvo con un amigo de Nueva York (Bond, 2009; Milfull, 2011). La obra cuenta con la banda sonora de Dale Cornelius. Está catalogada en el género Animación (técnica) y Comedia dramática (contenido). La obra está producida por Melodrama Pictures con la distribución internacional de Icon Productions y Netflix actualmente.

En el equipo técnico destacan Craig Fison como director artístico, Melanie Coombs como directora de producción, Bridget Callow-Wrigth como mánager del departamento de arte y Bil Murphy como montador. En el equipo artístico destacan las voces de Barry Humphries (como narrador), Melanie Coombs (como señora Pendergast), Bethany Whitmore (como Mary niña), Philip Seymour Hoffman (como Max), Toni Collette (como Mary adulta), Ian 'Molly' Meldrum (como vagabundo), Eric Bana (como Damien Popodopolous) o el propio Adam Elliot (voces de ocho personajes distintos).

Entre los reconocimientos de la obra se encuentran el Gran Premio a la Mejor Película de Animación en el Festival Internacional de Ottawa del 2009, el Premio a Mejor Película (ex aequo) en el Festival Internacional de Cine de Animación de Annecy en 2009, Premio Oso de Cristal con Mención especial en el Festival Internacional de Cine de Berlín, Premio a la mejor dirección en el Festival Australiano Director's Guild de 2009, Mejor película de Australia por la Asociación de Críticos de Cine Australiano de 2009 y el Premio al mejor largometraje de animación en el festival Asia Pacific Screen Awards.

5.2. MARY AND MAX. ARGUMENTO

Bajo la guía de un narrador omnisciente se relata la amistad entre dos almas solitarias. En 1976, Mary espera a su madre en la oficina de correos de Melbourne. La niña observa la guía de teléfonos de Nueva York y toma nota de la dirección de un desconocido al que decide escribir una carta para preguntarle de dónde vienen los bebés.

Tiempo después Max recibe una carta en su buzón de Nueva York. El texto está escrito por una niña de ocho años llamada Mary. Ante su sorpresa, la carta de la niña le plantea dudas sobre la vida y le provoca ansiedad. Irónicamente lo insoportable de la vida solitaria que cada uno sobrelleva por separado, se erige como soporte y apoyo para el otro. Esta relación epistolar de amistad crece mientras se conocen a través de sus gustos, miedos y alegrías y perdura durante dos décadas como apoyo fundamental para ambos en su crecimiento individual.

Años después Mary termina sus estudios en Psicología y se dispone a publicar un libro sobre el Síndrome de Asperger de su amigo Max como caso de estudio, apoyándose en las cartas que habían intercambiado durante años. Max rompe la relación ofendido porque Mary ha utilizado parte de él para definirlo como enfermedad. Angustiado y furioso, envía a modo de despedida la letra "m" de su máquina de escribir. Mary sufre un proceso depresivo y cae en el alcoholismo.

Un día encuentra una última lata de leche condensada (su favorita de niña). Pensando en Max escribe "lo siento" en la lata y se la envía. Esperando respuesta, recibe una inesperada carta de su marido Damien, en la que le confiesa que se marcha a vivir con un hombre con el que mantenía una relación por carta. Derrotada y a punto de suicidarse, recibe un paquete de Max en el que le regala su colección completa de miniaturas de su serie favorita. Max la perdona entendiendo que lo que hizo Mary en el libro responde a su propia imperfección, porque Mary es como él mismo, imperfecta. Para Mary supone un punto de inflexión y retoma su vida, viajando a Nueva York un año después para conocer a Max en persona.

5.3. Mary and Max. Etnicidad, inclusión y exclusión

La etnicidad es un tema lateral en la obra, que centra el retrato de exclusión personal, no tanto en aspectos culturales, lingüísticos o raciales. En la obra se presenta a Max como judío -siempre porta su kipá y le atiende el Dr. Bernard Hazelhof en cuyo despacho se observan símbolos judíos-, aunque en su etapa adulta se confiesa ateo. Hay varios pasajes en las cartas que escribe a Mary con flashbacks a su infancia al recordar cómo su padre le abandona junto a su madre en un kibutz siendo él niño o con un recuerdo de su infancia en los que otros niños le pegaban. A pesar del peso dramático de estos pasajes de su vida, Max no se siente perjudicado por ser judío en ningún momento.

En Mary and Max no se establecen situaciones o mecanismos de inclusión, sino que se explora la soledad de los dos protagonistas y su exclusión social; Max solo mantiene relación con su médico y aunque acude a reuniones de una asociación de 'comilones anónimos' apenas se relaciona, mientras que Mary posee un círculo social reducido a sus padres y sus vecinos Damien, su joven vecino, y Len, veterano de guerra con agorafobia.

La película explora la doble dimensión de exclusión y amistad entre Mary y Max a través de su relación epistolar. En ellas ofrecen pequeñas ventanas a su realidad en las que describen su vida a la vez que lanzan preguntas y se ofrecen soluciones a los problemas del otro, siempre acompañado de obsequios de chocolate. La trama no persigue la inclusión de ninguno de los dos sino la normalización del contexto de cada uno. El desarrollo narrativo profundiza en los altibajos emocionales de los dos personajes para definir con detalle escrupuloso todas sus imperfecciones, desde miedos a metas. Se explora la distancia, la necesidad de compañía animal de Max y la depresión progresiva de Mary, la necesidad de pertenecer, el alcoholismo de la madre y después de la hija, la inocencia y la comprensión.

La película se puede estructurar en tres partes. La primera se erige como planteamiento a través de la introducción de cada personaje por separado, presentando en el minuto once el instante catalizador de la

amistad -la iniciativa de Mary para escribir a un extraño- y se muestra cómo la amistad crece.

Mary, ya adulta, supera la muerte de sus padres y contrae matrimonio con Damien. Con un futuro prometedor, envía la primera copia del libro sobre su estudio sobre el síndrome de Asperger a Max, como caso de estudio vertebrador de su investigación.

La segunda parte comienza con Max recibiendo el libro y leyendo la dedicatoria en el minuto sesenta y siete, hecho que provoca un ataque de ira. Max rompe la amistad por sentirse traicionado por Mary, a quien envía el molde de la letra "m" de su máquina de escribir Underwood. Tras recibir la letra "m", Mary se hunde en el alcoholismo y la depresión. Este momento culmina con Damien marchándose a vivir con un hombre con el que se carteaba y con ella sola. La amistad rota produce un efecto paralelo en Max, que no consigue llenar el vacío que siente hasta que comprende que Mary es tan imperfecta como él y debe aceptarla.

La tercera parte comienza en el minuto ochenta y uno con la entrega del último paquete de Max, en el que le regala su colección de miniaturas a Mary como gesto de perdón. Mary recibe el paquete de manos de su vecino Len, que al fin vence la agorafobia, justo cuando intentaba suicidarse ahorcándose, ignorando que está embarazada de Damien. Su vida da un vuelco para retomar el contacto con Max.

Un año después Mary viaja con su bebé a Nueva York para encontrar muerto a Max en su sillón. Mary observa cada detalle de la casa y reconoce los obsequios que había ido regalándole con los años. Mary se sienta junto a él y descubre que ha muerto con una sonrisa en los labios observando todas las cartas que le había enviado y que Max había ido pegando en el techo de su piso.

6. RESULTADOS

El estilo narrativo utilizado en Persépolis utiliza la retrospectiva nostálgica de su protagonista desde el presente para reflexionar sobre los acontecimientos que han llevado a Marjane a Europa por segunda vez. Por su parte, Mary and Max se utiliza una fórmula narrativa similar a la fábula, con un narrador omnisciente (predomina la narración en off en detrimento de la voz de los personajes) que nos cuenta una historia sobre dos personas solitarias cuya moraleja de carácter ético y universal que nos habla del valor de la amistad, el respecto, la empatía, la aceptación y la felicidad.

La estructura narrativa en ambos casos se sitúa en tres partes que encajan con la fórmula básica de planteamiento, nudo y desenlace y, en cierto modo, con las etapas descritas en el mito único o periplo del héroe de Joseph Campbell ; la partida, la iniciación y el regreso.

En ambos casos durante el planteamiento (primera parte) se presenta al espectador un retrato completo sobre la identidad física y psíquica de los protagonistas, incidiendo en los conflictos -en el caso de Marjane es inevitable el repaso histórico para identificar el contexto cultural- para retratar el cambio que supondrá para los personajes la llamada a la aventura de Campbell.

En el nudo narrativo (segunda parte) se presentan las dificultades que deben superar los personajes y que los lleva al límite; Marjane termina en el hospital tras vivir en la indigencia, Max supera dos juicios y un internamiento en un psiquiátrico y Mary supera la muerte trágica de sus padres y tras el rechazo de Max a su publicación, abandonada por Damien, se encuentra al borde del suicidio.

En el desenlace (tercera parte) se presenta cómo el protagonista alcanza el equilibrio físico emocional y como señala el mito de Campbell, alcanza la libertad para vivir. Si bien cada uno de los protagonistas de las dos películas en grado diferente. Marjane sale de su país para no volver tras el divorcio de su marido incapaz de integrarse en una sociedad cada vez más radical; Max muere con una sonrisa en los labios, feliz por entender la imperfección y la amistad incondicional; Mary es

consciente de lo mucho que ha significado durante años para su amigo y es capaz de retomar su vida.

7. DISCUSIÓN

La estética juega un papel importante en ambas películas manifestando un uso expresivo de la paleta de color empleada. En Persépolis se observan dos estéticas delimitadas al presente y al pasado, con el uso equilibrado de colores (en el vestuario de Marjane predomina el rojo carmesí, que focaliza la atención en la protagonista, pero también representa la pasión) para las escenas en el aeropuerto en presente mientras que hace gala del blanco y negro con dibujo de línea y masas tonales planas para las escenas del pasado, con un uso expresivo de texturas y tonos grises para efectos y fondos. En Mary and Max se utilizan dos paletas de color predominantes en las escenas según el escenario y el personaje que esté en ella; Nueva York y Max son representados con grises y negros mientras que Melbourne y Mary son representados con gamas de marrón y ocres. Destaca un pompón rojo que Mary regala a Max y que será el único punto de color en el vestuario de Max; durante la película los únicos objetos de Max que aparecen con color (gama de marrones) son los regalos que recibe de Mary.

El punto de vista y el enfoque que ambas películas presentan nexos comunes sobre las historias que cuentan;

- las historias se relatan en presente (incluidos los flashbacks) a través de las vivencias directas de los personajes,
- los datos históricos se resumen centrándose en el testimonio y la implicación de su narrador,
- el uso del narrador se emplea para acercar al espectador al interior del personaje mostrando al propio personaje vulnerable,
- se prescinde de etiquetas o prejuicios para presentar la descripción de acciones o limitaciones aplicadas en los personajes,
- las cuestiones más técnicas o complejas son presentadas por boca de los personajes a través de sus propias palabras,

- los personajes tienen aspectos positivos y negativos, el relato no elude ninguna parte relevante de su personalidad, sino que dosifica el conjunto al espectador,
- los personajes siempre muestran sus sentimientos (o la incapacidad para expresarse como es el caso de Max) desde la dignidad y el respeto.

8. CONCLUSIONES

La discusión sobre los resultados presentados está delimitada a dos obras concretas cuyos mecanismos narrativos no podrían generalizarse como estrategias que ofrezcan unos resultados definitivos en cuanto a comunicación sea cual sea el tema que tratar.

No obstante, las características narrativas sirven a un propósito general más elevado que las propias estrategias analizadas; el objetivo de ambas películas es integrar a los protagonistas y sus historias en el espectador, en un observador estandarizado que sea capaz de empatizar con Marjane, con Mary y con Max, más allá de prejuicios sobre etnicidad o enfermedad. El éxito de su estrategia narrativa reside en la conexión con el espectador para que lo perciba emocional y el espectador empatice con su aislamiento, con el sentimiento de exclusión e injusticia de Marjane, que entienda la necesidad obsesiva de equilibrio de Max o la necesidad de atención de Mary que termina convirtiendo gran parte de su vida en que el mundo pueda entender a Max a través de su estudio.

En este sentido el uso de animación como apuesta estética favorece la conexión emocional con el espectador, ya que la imagen animada salta barreras de prejuicios y percepción con respecto a la imagen real, destacando que el público empatiza más con las voces de una obra animadas tal y como plantea Sheila Sofian (2015). El fin último de Persépolis y Mary and Max es sensibilizar al público sobre los prejuicios y la exclusión, ya tenga un origen cultural, de salud mental o de apariencia, para para promover la inclusión en tanto que el espectador conoce a los personajes en su día a día, sin etiquetas, para comprender su punto de vista y contexto personal y social. La estrategia narrativa primaria en las dos películas se basa en presentar a personajes víctimas de exclusión

como personas completas e imperfectas a ojos del espectador, a través del día a día y las experiencias que ayudan a concienciar sobre las limitaciones de cada uno.

9. REFERENCIAS

Bond, N. (2009). Oscar, Mary and Max. Star Observer, Setting Australia's LGBTI agenda since 1979. Recuperado de: https://www.starobserver.com.au/artsentertainment/oscar-mary-and-max/5208

Coombs, M. (productora) y Elliot, A. (director). (2009). Mary and Max [cinta cinematográfica]. País: Australia.

Jiménez Chaves, V.E.; Comet Weiler, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, 3 (2): Diciembre.

Monge, E. (2010) El estudio de Casos como Metodología de Investigación y su importancia en la dirección y Administración de Empresas. Revista Nacional de administración, 1 (2): 31-54 Julio-Diciembre.

Milfull, T. (2011). Cinema: An Interview with Adam Elliot. Media Culture Reviews (MC reviews). Recuperado de: https://web.archive.org/web/20110313015513/http://www.reviews.media-culture.org.au/modules.php?name=News&file=article&sid=3239

Rigault, X.; Robert, M.A. (productores) y Paronnaud, V. y Satrapi, M. (directores). (2007). Persépolis [cinta cinematográfica]. País: Francia.

Sofian, S. M. (2015, Julio 13). The Animation Documentarist: Q&A with Sheila Sofian. (B. Boglioli, Interviewer). Recuperado de: https://www.animationcareerreview.com/articles/animation-documentarist-qa-sheila-sofian-women-animation-multimedia-gaming

Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. Inomics, 1: 296-306.

Yin, R. K. (1994). Case Study Research: Design and Methods. Sage Publications, Thousand Oaks, Ca.

ARTE Y CULTURA EN BUSCA DEL RECONOCIMIENTO: LA REPRESENTACIÓN DE LA MUJER COMO MEDIO DE TRANSMISIÓN FEMENINO A LO LARGO DE LA HISTORIA

DRA. BEATRIZ GARRIDO-RAMOS
Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

1. INTRODUCCIÓN

Desde la Antigüedad hasta la actualidad, la historia ha pasado por alto el papel desarrollado por multitud de personajes femeninos que sin duda han sido fundamentales a todos los niveles, ya sea social como artística y culturalmente.

Su grado de contribución al mundo del arte y la cultura de las distintas épocas, notablemente enriquecedor, ha sido silenciado con frecuencia y, en consecuencia, insuficientemente reconocido.

Es por ello que se torna imprescindible rememorar y reivindicar como corresponde el papel femenino mediante su aportación y representación a lo largo de la historia.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de esta ponencia es reconocer y a la vez reivindicar tanto histórica como artística, social y culturalmente el lugar de la mujer. Para ello se recurrirá a la incesante representación femenina en el campo del arte y la cultura mediante un breve pero intenso recorrido por algunas biografías de mujeres que han permitido avanzar, de forma considerable –a pesar de lo establecido en muchas ocasiones–, en sus respectivos ámbitos.

Para llevar a cabo esta labor nos centraremos especialmente en época moderna y contemporánea (en concreto en el siglo XX) y abordaremos la representación de la mujer como medio de transmisión femenino. Una representación en la que se asiste a un papel femenino como productora (artista) pero también como receptora (mecenas), puesto que la pintura, entre otras artes, ha representado ampliamente a la mujer, ya sea de forma alegórica, mitológica o realista, por ejemplo, como retrato o autorretrato de personajes relevantes a raíz del encargo de obras, donde la labor de mecenazgo (o matronazgo como veremos) cobra sin duda una importancia destacable y ha contribuido notablemente al reconocimiento artístico y cultural, del arte en general y de la mujer en particular.

3. REPRESENTACIÓN DE LA MUJER EN LA ANTIGÜEDAD Y EN LA EDAD MEDIA: EN BUSCA DE UN RECONOCIMIENTO NECESARIO

Desde la Antigüedad, el arte y la cultura han desarrollado un papel fundamental e imprescindible en la sociedad. Una sociedad en la que tanto hombres como mujeres se veían representados pero esto no sucedía de igual forma.

Si nos retrotraemos al antiguo Egipto, salvo en contadas excepciones en las que la mujer gozaba de un poder gracias a que se ataviaba con barba postiza y rasgos distintivos del hombre como sucedió por ejemplo con Hatshepsut, reina-faraón de la dinastía XVIII de Egipto, o en el caso de Nefertiti, que llegó a correinar con su esposo Akhenatón, era habitual encontrar representaciones del faraón entronizado (como se puede observar en multitud de esculturas) o no, como figura principal acompañado de su esposa. Como exponemos, era habitual encontrar ese tipo de representaciones en las distintas construcciones arquitectónicas, en esculturas así como en las propias decoraciones de las tumbas de los distintos periodos de Egipto. No obstante, relegar o limitar exclusivamente a un segundo plano el papel de las mujeres sin duda no es justo ética ni humanamente, ni probablemente se ajuste a la realidad del

momento, puesto que los faraones contaban en el día a día con su apoyo moral.

Igualmente, en el caso de la religión, se encuentran escenas alusivas a deidades masculinas y femeninas. Pero también es cierto que con frecuencia la mujer rea representada como concubina, sirviente o como se ha expuesto previamente, como mera acompañante. A modo de excepción, recordar que salvo en el reinado de Akhenatón tanto él como su esposa aparecían representados en un plano de igualdad (Garrido-Ramos, 2021), y se encuentran además en diversas escenas familiares en un alarde naturalista siendo acompañados por sus hijas. No obstante, afortunadamente también existen escenas en las que se destacaba el potencial y la creatividad de la mujer, como es el caso de las escenas en las que desarrollaba su papel como artista, bailarina o música por citar simplemente algunos ejemplos.

FIGURA 1. Fragmento de escena con músicas y bailarinas. Tumba de Nebamun, Tebas, Egipto. British Museum.



Fuente: es.wikipedia.org

En Grecia y Roma, al igual que sucedía en Egipto, las deidades eran masculinas o femeninas ya que encontramos multitud de ejemplos de ambos sexos, como se observa igualmente en otros terrenos como es el de los personajes relevantes por sus hazañas: los héroes y heroínas, pero en este caso el tipo de representación que se llevaba a cabo no era igual, como tampoco lo eran las connotaciones de dichas representaciones en las obras. En las representaciones en las que se tenía como protagonista a un hombre era habitual mostrar y resaltar su valentía, el carácter

heroico y decidido, así como su participación en batallas e incluso la defensa del honor de una mujer a la que a menudo rescataba por amor o por una cuestión de legítima defensa.

En el caso femenino, por el contrario, y poniendo como ejemplo el arte pictórico y musivara, la mujer solía aparecer representada como víctima, objeto sexual o incluso como pareja o acompañante de un personaje masculino. En ocasiones era representada como heroína o personaje mitológico destacable, pero las connotaciones variaban notablemente puesto que, así como en el caso masculino se resaltaban aspectos tales como la valentía y la dignidad del personaje, en el caso femenino, asistimos a representaciones con connotaciones de todo tipo, a menudo negativas o con cierta estigmatización que perduró en el tiempo. A este respecto sirva de ejemplo el fuerte componente sexual como el que se muestra en los mosaicos romanos y pinturas en las que destaca el motivo del rapto o el abuso –del tipo que fuere– sufrido por el personaje femenino. En suma, como refiere Beguiristain "desde Plinio, las mujeres ocupan el apartado de Artistas Menores" (1996, pp. 135-136).

FIGURA 2. *Rapto de Amymone. Mosaico de Las Metamorfosis (Carranque, Toledo). Periodo tardoantiguo. Neptuno metamorfoseado en caballo para conseguir a la ninfa Amymone hija del rey de la isla de Argos.*



Fuente: villadematernoencarranque.blogspot.com

En definitiva, el tratamiento del cuerpo humano, la belleza, la sexualidad y un sinfín de estereotipos que se han generado al respecto han quedado patentes hasta el punto de que algunos han perdurado en el tiempo. "Durante la antigüedad el tratamiento de los desnudos masculinos y femeninos tienen ya características diferenciadoras" (Beguiristain, 1996, p. 136). Y a este respecto cabría exponer que tales diferencias residen "en el hecho de la imposición de un naturalismo en la visión del cuerpo que hace a los artistas, siempre hombres, volverse hacia aquello que más se les parece, hacia el hombre" (Bohm-Duchen, 1992, citado en Beguiristain, 1996, p. 136).3.1. Representación femenina en la Edad Media

Avanzando en el tiempo, ya en época medieval, en las catedrales de toda Europa podemos encontrar representaciones religiosas en las que, como es lógico, se resalta a personajes bíblicos de todo tipo. La Virgen María con el niño es un tema recurrente como lo son los milagros y escenas de la vida de Jesús. Pero también es cierto que a menudo la Biblia presenta a otros personajes con ciertas connotaciones negativas como es el caso de la "pecadora" María Magdalena.

Igualmente, debemos recordar que el fuerte componente religioso se contempla en multitud de obras pictóricas en las que se representaba a figuras femeninas de renombre, como es el caso de religiosas, beatas y personas de cierto peso dentro de la iglesia. Muchas de ellas dirigieron conventos y tuvieron a un buen número de religiosas a su cargo y bajo su dirección, demostrando por tanto sus dotes para la correcta ejecución de conlleva este tipo de responsabilidad.

No obstante, a pesar de encomendársele la supervisión de hermanas y la dirección de conventos, lamentablemente –como sigue sucediendo en la actualidad–, el papel desempeñado por la mujer en el entorno eclesiástico del medievo no era el esperado y menos atendiendo a lo expuesto anteriormente, puesto que entre otras cuestiones no estaba habilitada, por ejemplo, para dictar sermones y/o predicar como sí podían en cambio ejercer los hombres. Esta es una cuestión que sin duda debe ponerse sobre la mesa para erradicar de una vez esa discriminación que la sección femenina de la iglesia católica lleva sufriendo desde sus orígenes.

Finalmente, otro ejemplo de interés es el de las iluminadoras medievales que fueron un modelo de referencia para las mujeres artistas del Renacimiento (Garrido-Ramos, 2014a, p. 176). Y es que estas iluminadoras aparecen en escritos como la lista de oficios de París que registra en 1292 los nombres de ocho mujeres iluminadoras. A una de ellas (Anastasia) se refirió Christine de Pizan (1363-1434) (Willard, 1984; Altmann y McGrady, 2003; Walker, 2013) escritora veneciana del siglo XV cuyas obras –de cierta índole feminista– más destacadas fueron "La ciudad de las damas", "El tesoro de la ciudad de las damas" y "El libro de las tres virtudes".

4. LA MUJER EN EL ARTE DE ÉPOCA MODERNA: PRODUCCIÓN Y RECEPCIÓN DE OBRAS, DOS CARAS DE UNA MISMA REALIDAD

Durante el Renacimiento y hasta el siglo XVIII, se tiende más a la secularización. Se daría una creciente racionalización y mundanización de la sociedad. "La religión dejaría de ser el centro de producción de ofertas de sentido, las relaciones sociales dejarían de pivotar sobre ella, siendo ocupado su lugar por otros ámbitos, principalmente el económico" (Garrido-Ramos, 2014b, p. 26).

En su obra "El renacimiento italiano. Cultura y sociedad en Italia", Burke (2001) menciona que hay investigaciones que muestran la existencia de un pequeño grupo de mujeres cultas que estaban interesadas en el denominado *Humanismo*[122].

Asimismo, tenemos que recordar que además de la revolución que supuso para la cultura y el arte europeo este humanismo renacentista, es necesario incidir en el cambio experimentado por la figura del artista. Hasta entonces en la tradición medieval había tenido un carácter fuertemente gremial y, progresivamente, desde época renacentista empezó a gestarse un fuerte cambio de paradigma en el que se pasó de una

[122] Humanismo y Renacimiento se diferencian en la continuidad del primero respecto a los problemas teológicos-filosóficos de la Edad Media y el abandono del segundo de dicha perspectiva.

pertenencia gremial a valorar como requería el verdadero trabajo del artista. Es decir, ya no se limitaba a realizar un trabajo para ganarse la vida, al igual que sucedía en la Edad Media, sino que aspiraba a ser valorado y reconocido socialmente como profesional del mundo del arte. Ese fue el germen de las futuras Academias.

Por lo que respecta a la actitud, en época moderna encontramos escenas de obras renacentistas en las que se localiza a hombres y mujeres, pero como se ha expuesto con anterioridad, nuevamente en actitudes totalmente dispares. Se puede observar a filósofos en un debate –como es el caso de la Escuela de Atenas (1509-1511) obra de Rafael Sanzio, en la que aparece representada la filósofa y astrónoma Hipatia de Alejandría con el rostro de Francesco Maria della Rovere, y junto al autorretrato del propio Rafael son los dos únicos personajes de toda la obra que miran al espectador– desarrollando una conversación agitada y en plena efervescencia, así como escenas de hombres de letras y armas (principales valores que debían mostrarse para conseguir ser buenos gobernadores de las ciudades estado italianas).

Pero es también habitual observar a mujeres en actitud de recogimiento, rezo o desarrollando actividades en un segundo plano, o al menos, en una clara diferencia de actitud respecto al sector masculino, tal vez por no estar bien visto lo contrario ya que alejaría de lo puramente establecido y considerado como "ético" o "normal", o como se exponía en la época, el famoso "decoro".

No obstante, en el caso de Italia, cuna del Renacimiento, también hay que hablar del papel femenino en cuanto a la producción de obras y la adquisición de estas, puesto que artistas y mecenas respectivamente, desarrollaron una importante labor a la que nos referiremos a continuación.

4.1. La labor de mecenazgo en época moderna, ¿patronazgo o matronazgo?

En primer lugar, comenzaremos por exponer qué se entiende por "mecenas". La palabra mecenas "hace referencia a aquella persona que, por contar con los recursos económicos suficientes, toma bajo su protección

a un artista o científico para permitirle realizar su tarea y beneficiarse con ella de algún modo más o menos directo. El mecenazgo es entonces el establecimiento de este lazo" (Garrido-Ramos, 2014b, p. 34). Si atendemos a esta definición, se alude directamente al aspecto económico, de protección, manutención de la persona, indistintamente del sexo de la persona que lo ejerza. Este es un punto a tener muy presente para una mejor comprensión del papel desarrollado por la mujer en el ámbito del mecenazgo. Otra cuestión sería el sustantivo "patronazgo", que lleva implícito el componente de género masculino por referirse al patrón.

Es importante señalar que, gracias a la acción y aporte económico de estos mecenas, "el Renacimiento se transformaría en un período de alto crecimiento artístico y cultural, pues eran éstos quienes solicitaban y pagaban a los artistas, permitiéndoles hacerse con un mínimo ingreso y triunfar así en el mundo del arte" (Garrido-Ramos, 2014b, p. 34).

A pesar de las recientes incorporaciones de personajes femeninos a los repertorios de mecenas, "el estudio del patronazgo nos ha dejado un listado de nombres fundamentalmente masculino" (Cámara, García y Urquízar, 2010, p. 255). Entre otros aspectos a comentar, es probable que algunas de las causas tengan su fundamentación en épocas anteriores, no sólo de la antigüedad clásica, sino más tardías, como por ejemplo la figura del hombre como *pater familias* medieval o cabeza de familia, encargado de tomar decisiones al respecto del futuro familiar. En ese punto, el papel de la mujer quedaba relegado a un segundo plano, y en consecuencia, histórica y culturalmente, fue una cuestión que sin duda tardó en superarse.

"Aquella pregunta clásica de la historiografía feminista de los años setenta sobre el paradero de las mujeres artistas es más pertinente incluso al hablar de las mujeres que encargaban y utilizaban obras de arte" (Cámara, García y Urquízar, 2010, p. 253). La anterior afirmación se justifica en base a que en un contexto que no favorecía el acceso femenino a los círculos intelectuales, el patronazgo artístico permitió a las mujeres acceder a la alta cultura del Renacimiento. De esta forma, se promovió una perspectiva femenina que reflejaría su papel en la historia, tanto del momento como *a posteriori*, su propio estatus y sus respectivos intereses.

No se debe olvidar que, a pesar de ser personajes pertenecientes a una clase social elevada, ello no era sinónimo de poder desarrollar su potencial cultural y sus inquietudes como gustaran, puesto que como bien es sabido y hemos expuesto previamente, había ciertos aspectos culturales y sociales que sesgaban el comportamiento natural de estas mujeres. Es habitual encontrar referencias como "hombre de armas y letras" en obras como "El Cortesano" de Castiglione para resaltar la valentía del varón que acudía a la guerra y que a la par gozaba de gran intelecto. Pero en cambio, no es tan habitual leer, por ejemplo, "mujer de letras y cultura" para referirse a las mujeres cultas de esa misma época.

Para autores como Roger Crum (2001), "la solución al problema de la falta de visibilidad del patronazgo femenino estaría en el uso del término matronazgo. Este concepto permitiría recoger mejor el repertorio de las actividades típicamente femeninas relacionadas con la gestión de las obras de arte, que no se encuentran dentro del os parámetros habituales del patronazgo masculino" (Cámara, García y Urquízar, 2010, p. 256). A este respecto podríamos citar como buen ejemplo de promotoras artísticas a Isabella d'Este Gonzaga, María de Médicis y Cristina de Suecia. Las tres "encargaron y reunieron obras que se encontraban en la primera línea de la producción artística de la época" (Cámara, García y Urquízar, 2010, p. 254). En nuestro país también podríamos destacar la labor de Isabel la Católica (Yarza Luaces, 2006) como promotora artística.

Isabella fue conocida como "primadonna del mondo" y definida por sus contemporáneos como "espejo de la moda", "reina del gusto" y "primadonna del Rinascimento" (Felisatti, 1982). Hija del Duque de Ferrrara, Ercole I d'Este, y de Leonora de Nápoles, gozó de una excelente educación, complementada por el gusto por el arte que su padre Ercole le profirió e inculcó desde muy joven.

Es frecuente, como se procedía en el antiguo Egipto, conocer y referirse a la mujer por su condición de "pareja", "consorte" o "esposa" de. En este caso, retomando la figura de Isabella d'Este (1474-1539) a la que destinaremos especialmente este apartado por su incansable función como mecenas y coleccionista de arte, aunque fuese esposa de Francesco Gonzaga (con quien se casó en 1490), su papel como Marquesa

de Mantua no quedó relegado a la cuestión marital, puesto que fue muy valorada por sus coetáneos y contemporáneos entre otros aspectos por su conciencia artística, como expuso Clifford Brown, por el hecho de que hubiera sido mujer. En suma, al igual que tomaba las riendas de la vivienda familiar cuando su marido se ausentaba por su participación en conflictos bélicos, era capaz de encargar obras de arte para su *grotta* o *estudiolo*.

Su interés por el coleccionismo se extendía a libros, manuscritos e impresos, y empezó mucho antes de 1530, dentro de un proyecto político-cultural de prestigio internacional que habría de llevarse a cabo a través de la cultura escrita, el estudio, la lectura y la divulgación. Era conocida como "uno de los clientes más apasionados del Renacimiento de las artes" (Hale, 1970, p. 55) lo que la llevó a relacionarse con muchos artistas de renombre como es el caso de Correggio, Da Pavia, Rafael, Da Vinci, Perugino, Tiziano, Lorenzo Costa y Andrea Mantegna. No obstante, son únicamente algunos de los artistas que se podrían mencionar.

Destacó tanto en su época como después por superar los estereotipos masculinos y llegar a convertirse en una excelente mecenas de arte, hasta el punto de realizar encargos de obras a artistas de renombre y conseguir reunir una colección de gran gusto e interés en su apreciado *studiolo* (Garrido-Ramos, 2014b) sito en la torre del castillo de San Giorgio. Isabella exhibió su gran riqueza a través de las artes y la moda para ganar la admiración de sus seguidores y de la aristocracia, y como resultado, se convirtió en mecenas influyente para muchos artistas famosos del Renacimiento. En definitiva, Isabella fue considerada como mujer de moda, modelo a seguir (Cartwright, 1924, p. 114).

4.2. La producción artística en época moderna

En el pensamiento de la época se destacaba que el hombre era poseedor del juicio y el *ingenium*, y por el contrario, la mujer se dejaba llevar en demasía por las emociones, hasta el punto de ser la causa que les impedía convertirse en grandes artistas (Garrido-Ramos, 2014a, p. 172). Indudablemente, esa afirmación además de ser discriminatoria es sin duda un craso error, puesto que más que emoción, desde hace tiempo la

historiografía es consciente de que habría que hablar más bien de "borrón" femenino a lo largo de la historia

Lo anterior no implica que las mujeres se encontraran además en desigualdad, puesto que en el caso de las pintoras, la situación era más compleja si cabe. Las mujeres pintoras tenían prohibido estudiar anatomía y pintar desnudos, por lo que su aprendizaje nunca estaba en igualdad respecto al de sus colegas masculinos (Garrido-Ramos, 2014a, p. 176).

No obstante, de nuevo encontramos personajes que rompen con las reglas establecidas y predeterminadas en el terreno del arte. Es el caso de Sofonisba Anguissola (1535-1625) que fue punto de partida de muchos artistas posteriores, puesto que ha sido considerada la primera mujer artista del Renacimiento. Su padre, Amílcar Anguissola, un noble fascinado con el Humanismo imperante, decidió enviarla a estudiar a temprana edad con el maestro Bernardino Campi. Pero la posición de Sofonisba como pintora fue peculiar: al carecer de la formación técnica que proporcionaban los talleres salvo que se tratara de talleres familiares[123], en los que no era de recibo que se formara a mujeres, tuvo que dejar de lado la pintura histórica o religiosa para centrarse en el género del retrato (Garrido-Ramos, 2014a, p. 177) –en el que destacó por su carácter fresco, desenfadado e informal como se aprecia en su obra de 1555 en la que aparece representada de perfil jugando al ajedrez, mirando al espectador y acompañada de sus hermanas, frente al retrato formal e institucional típico del renacimiento italiano–. Y precisamente para contrarrestar esa "deficiencia" formativa de taller, en un buen número de los autorretratos que realizó la artista firmó[124] destacando su formación cultural, para exponer claramente cuál era su posición social

[123] La lista de mujeres artistas vinculadas a talleres familiares es amplísima. Por mencionar algunos ejemplos podríamos referirnos a Artemisia Gentileschi, Marietta Robusti y Fede Galizia entre otras.

[124] Cuando se inauguró el Museo del Prado en 1819 sus obras fueron expuestas pero atribuidas a pintores pertenecientes a la corte del rey. No fue hasta mucho tiempo después cuando se pudo confirmar que eran cuadros suyos. Fue entonces cuando se recuperó su firma y se le dio el lugar que le correspondía.

FIGURA 3. El juego de ajedrez (1555), Sofonisba Anguissola. Muzeum Narodowe, Polonia. La escena representa a Sofonisba junto a sus hermanas y la dama de compañía en una partida de ajedrez.



Fuente: es.wikipedia.org

Este tipo de escenas como la de la partida de ajedrez se han considerado el origen del género denominado *conversation pieces* (Praz, 1999) o "retratos de conversación". Además de esa conversación entre los personajes representados, cabe destacar la cercanía que implica esa mirada hacia nosotros, de manera que se nos invita a formar parte de la partida, y en general, se nos hace partícipes como espectadores/as de lo que en ella está aconteciendo.

Finalmente, otra cuestión de interés para Sofonisba fue la venta de su obra: a pesar de ser la primera mujer pintora que alcanzó una celebridad reseñada, su posición social le impidió vender su obra. Esto marcó indudablemente la circulación de sus obras hasta el punto de llegar a ofrecerse sus pinturas como obsequios en las principales cortes y casas nobiliarias europeas del momento.

Otros nombres de mujeres pintoras a recordar son Lavinia Fontana (1552-1614), primera mujer en pintar a otras mujeres desnudas, y Elisabetta Sirani (1638-1665), de las pocas mujeres artistas que alcanzaron la fama y el reconocimiento de sus contemporáneos. Esta última era hija de Giovanni Andre Sirani, un reconocido pintor al que se atribuyeron las obras de su propia hija, hasta que la joven decidió abrir las puertas de su taller y dar una lección magistral a los asistentes pintando un cuadro ante su presencia. Además, hay que destacar que también formó a muchas mujeres.

Para terminar este apartado, en el caso de España también podríamos destacar a Juana Pacheco (1602-1660), artista sevillana cuyas obras probablemente se atribuyeron a su marido Diego de Velázquez, y a su padre, el reconocido pintor Francisco Pacheco.

5. EL PAPEL DE LA MUJER EN EL ARTE Y LA CULTURA DE ÉPOCA CONTEMPORÁNEA

En el siglo XX muchos son los personajes femeninos que, no sin dificultades, se han abierto paso en la historia reciente. Desde filósofas como María Zambrano (1904-1991) y Hannah Arendt (1906-1975), escritoras como Freya Stark (1893-1993) y Jane Auer (1917-1973), periodista, poeta y novelista como Sofía Pérez Casanova (1861-1958), a galeristas como Jeanne Bucher (1872-1946), artistas como las pintoras Hilma af Klint (1862-1944), Lluïsa Vidal (1876-1918), Louise Bourgeois (1911-2010) o Ángeles Santos (1911-2013), la diseñadora gráfica y pionera del Pixel Art, Susan Kare (1954-), o Lee Krasner (1908-1984), maestra del expresionismo abstracto y esposa del conocido Jackson Pollock. También Germaine Dulac (1882-1942), cineasta y elemento clave del movimiento avant garde, la guionista de cine Frederica Sagor Maas (1900-2012) o la pionera de la música electrónica, Delia Derbyshare (1937-2001). Con mayor o menor suerte en cuanto a reconocimiento en sus respectivos campos se refiere, son únicamente algunos de los muchos ejemplos que podrían citarse.

La evolución del arte desde época moderna hasta hoy fue avanzando progresivamente en diversas cuestiones que deben tenerse muy

presentes. Así como en el arte del periodo moderno la pintura supuso un vehículo fundamental e imprescindible para la transmisión cultural, en época contemporánea se superó definitivamente la por entonces denominada *narrativa vasariana* (que perduró desde el *quattrocento* italiano hasta la modernidad). Se asistió por tanto a la superación de dicha narrativa, entrando en escena lo que conocemos como *narrativa posvasariana*, y posmodernidad. A ello contribuyeron figuras tan relevantes como el crítico Clement Greenberg –y la obra *Olympia* (1863) de Manet, que fue el punto de inflexión para el crítico–, los propios movimientos de Vanguardia así como multitud de prácticas artísticas que se fueron sucediendo a lo largo del siglo XX.

FIGURA 4. Olympia (1863), Édouard Manet. Impresionismo. Museo de Orsay, París.



Fuente: es.wikipedia.org

Afortunadamente, mayo de 1968 supuso un antes y un después social y culturalmente. Trajo consigo una revolución sexual y feminista que permitió sentar las bases para aportar la tan necesaria y ansiada visibilidad a la mujer. Y para ello, el terreno del arte, en concreto el arte feminista

y las distintas prácticas artísticas que se fueron sucediendo a lo largo del siglo pasado, fueron una de las principales vías para conseguirlo.

En consecuencia, surge "una nueva generación de artistas muy combativas y muy bien nutridas en la teoría del feminismo" (Aznar y Martínez, 2009, p. 195). Estas artistas trabajarán distintas líneas pero una de ellas será especialmente significativa: la problemática que conlleva la representación del cuerpo femenino bien como seña de identidad, como objeto sexual o como acto de reivindicación y concienciación en busca de la igualdad con el sexo contrario.

Algunos ejemplos al respecto son el trabajo *Cut Piece* (1964) de Yoko Ono, una performance interpretada en el Carnegie Recital Hall de Nueva York. En ella adoptaba una postura femenina tradicional japonesa mientras el público cortaba partes de su vestimenta. "Mediante esta performance quiso poner de manifiesto la violencia que, muchas veces de manera encubierta, se desarrolla en la sociedad en la que vivimos" (Munroe, 2000-2001, p. 28).

FIGURA 5. Cut Piece (1964), Yoko Ono.



Fuente: wikiart.org

Otro ejemplo es Valie Export, que con su *Cine para tocar y palpar* (1968) representaba el tema de la mujer-objeto, o Ana Mendieta, cuya performance *Rape Scene* (1973) personificaba a una víctima de agresión sexual y "nos muestra su cuerpo asaltado físicamente, aunque hay que reconocer que también visualmente, en su condición de mujer y además latina, siempre bajo el estereotipo de pasional" (Aznar y Martínez, 2009, p. 196).

En 1975, la artista Carolee Schneemann llevó a cabo una acción titulada *Interior Scroll*, con la que "ironizaba sobre los procedimientos sociales que marcaban las actividades consideradas adecuadas para las mujeres, con el objeto de diferenciarlas de las que eran marcadas con el sello del varón" (Aznar y Martínez, 2009, p. 199). Ya en la década de los 90 podríamos mencionar la obra *Melones* (1998) de Patty Chang, "una dura reflexión sobre la identidad, la intimidad y la construcción del cuerpo real como producto de ficciones sociales. Un cuerpo que entenderemos como artificial, cotidiano pero extraño, y, por supuesto, ajeno" (Aznar y Martínez, 2009, p. 204).

De nuevo, son únicamente algunos de los muchos ejemplos de artistas y obras que podrían destacar los problemas existentes en cuanto al tratamiento del cuerpo de la mujer en el campo artístico, y en definitiva, como lo percibía la sociedad del momento. No obstante, en la actualidad, muchos de estos problemas y dilemas ético-morales que las artistas feministas pusieron sobre la mesa siguen estando presentes.

6. CONCLUSIONES

La imagen es un medio de construcción de identidad y por ese motivo la pintura en sí misma ha sido el principal vehículo de transmisión. Ya en época moderna el arte fue signo de distinción y diferenciación social y cultural, y en el caso de la mujer, más si cabe. Buen ejemplo de ello fueron las artistas así como las mecenas, mujeres en ambos casos que independientemente de su estatus, poseían un elevado gusto por el arte y la cultura de su época. Nos hemos detenido en figuras importantes que sentaron las bases y fueron modelos para otras muchas mujeres. Y es que independientemente de pertenecer o no a una clase social alta,

estas féminas tuvieron que pelear para poder disfrutar de lo que más les gustaba, el arte, y especialmente la pintura. Evidentemente esto se tornaba más complicado si hablamos de capas sociales inferiores.

Ya en el siglo XX, las Vanguardias y la superación de la narrativa vasariana trajeron consigo otros planteamientos en los que la pintura dejaba de ser el arte por excelencia para pasar a ser un medio más con el cual poder expresarse. Prueba de esto fue la entrada en el panorama artístico de un buen número de prácticas artísticas inexistentes hasta el momento como la performance, el happening, las acciones, las instalaciones, el arte feminista, etc. que aportaron una nueva aproximación al arte y en suma, una nueva mirada de la obra que se reproducía ante los ojos del espectador.

Por tanto, se produjo un cambio en el formato, en el medio, y en consecuencia, en el mensaje que se transmitía a la sociedad. Gracias a ello la historiografía ha comenzado a poner en valor a muchas mujeres que hasta hace décadas habían pasado desapercibidas. En este punto influye también la documentación existente, puesto que en el caso de Isabella, las numerosas cartas que intercambiaba han servido para su reconocimiento y puesta en valor. Este punto nos conduce a reflexionar cuan importante es la labor de revisión documental e historiográfica para la correspondiente recuperación histórica y la reconstrucción de determinados espacios que, sin duda, desde hace un tiempo se demuestra también son femeninos, y sobre todo a partir de la inserción de nuevos datos de personajes que influyeron notablemente en sus respectivos ámbitos.

No quisiéramos finalizar sin recordar que únicamente hemos citado una mínima parte de los innumerables nombres de mujeres que en todos los campos merecen contar con su espacio y reconocimiento, trabajo que animamos a realizar, y que por nuestra parte, continuará en un futuro próximo.

7. REFERENCIAS

Altmann, B. K. and McGrady, D. L. (eds). (2003). Christine de Pizan: A Casebook. Routledge

Aznar, Y. y Martínez, J. (2009). Últimas tendencias del arte. Ed. Ramón Areces, UNED

Beguiristain, T. (1996). Arte y mujer en la cultura medieval y renacentista. Revista Asparkía, VI, Valencia.

Bohm-Duchen, M. (1992). Le Nu. Reunion des Muées Nationaux, París

Burke, P. (2001). El renacimiento italiano. Cultura y sociedad en Italia. 2ª edición. Alianza Forma

Cámara, A.; García, J. E. y Urquízar, A. (2010). Imágenes del poder en la Edad Moderna. Editorial Ramón Areces

Cartwright, J. M. (1924). Isabella d'Este, Marchioness of Mantua, 1474-1539: A Study of the Renaissance. Vol. II, John Murray

Castiglione, B. [1531]. El Cortesano. Cátedra, 1994

Crum, R. (2001). Controlling Women or Women controlled? Suggestions for Gender Roles and Visual Culture in the Italian Renaissance Palace. En Reiss y Wilkins (2001), 37-47.

Felisatti, M. (1982). Isabella d'Este: Primadonna del Rinascimento. Bompiani Editore

Garrido-Ramos, B. (2014a). Isabella d'Este y Sofonisba Anguissola: Damas del Renacimiento. ArtyHum Revista Digital de Artes y Humanidades, sección de Historia del Arte, 4, 172-181.

Garrido-Ramos, B. (2014b). La primera dama del Renacimiento: Isabella d'Este (1474-1539), promotora artística y mecenas. Historias del Orbis Terrarum, 8 (Ejemplar dedicado a: Anejos de Estudios Clásicos, medievales y Renacentistas), 24-68.

Garrido-Ramos, B. (2021). Akhenatón y la revolución de Amarna. Círculo Rojo

Germaine Dulac. Proyecto IDIS. En proyectoidis.org

Gombrich, E. H. (1997). La Historia del Arte. Editorial Debate

Hale, J. (1970). Renaissance. Time Life Books

Lawrence, C. (1997). Women and Art in Early Modern Europe. Patrons, Collectors and Connoissseurs. University Park, The Pennsylvania State University Press

Munroe, A. (2000-2001). Spirit of YES: The Art and Life of Yoko Ono. Cat. Exp. YES: YOKO ONO at the Japan Society Gallery, New York, (18 oct. 2000-14 feb. 2001), 28.

Pacheco, J. (1602-1660). En Datos BNE.es

Praz, M. (1999). Conversation Pieces: A Survey of the Informal Group Portrait in Europe and America. University Park and London, The Pennsylvania State University Press

Román, L. (febrero de 2021). 10 Mujeres olvidadas en los libros de texto. En educaciontrespuntocero.com

Ruiza, M., Fernández, T. y Tamaro, E. (2004). Biografía de Germaine Dulac. En Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea. biografiasyvidas.com

San Juan, R. (1991). The Court Lady's Dilemma: Isabella d'Este and Art Collecting in the Renaissance

Sirani, E. Museo del Prado. En museodelprado.es

Sofía Casanova (1861-1958). Universidad de Liverpool. En web.archive.org

Strano, T. (1952). Isabella d'Este: Marchesa di Mantova. Casa Editrice Ceschina

Susan Kare, el nacimiento del diseño gráfico para la interfaz digital. Experimenta. En www.experimenta.es

Walker Vadillo, M. (2013). Christine de Pizan. Base de datos digital de Iconografía Medieval. Universidad Complutense de Madrid. En ucm.es

Willard, C. C. (1984). Christine de Pizan: Her Life and Works. Persea Books

Winckelmann, J. J. (1764). Historia del Arte en la Antigüedad.

Yarza Luaces, J. (2006). Isabel la Católica: promotora artística. Edilesa

VV.AA. (1910-1911). Fontana, Lavinia. En Chisholm, Hugh (ed). Encyclopedia Britannica. A Dictionary of Arts, Sciences, Literature, and General information (en inglés) (11.ª edición). Encyclopedia Britannica, Inc.

12 Mujeres artistas olvidadas en la Historia. En lab.rtve.es

NOS PINTAMOS SOLAS: UN PROYECTO POR LA VISIBILIDAD Y ACCESO A LA JUSTICIA DE MUJERES PRESAS

Alma Delia Zamorano-Rojas
Universidad Panamericana

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, el documental se ha conformado como un género cinematográfico que ha tratado de abrirse camino en el ámbito del séptimo arte, creando productos en el espacio de la realidad y tratando de acercarse al mundo exterior.

A pesar de ello y al compararse con la ficción —el macrogénero institucionalizado por el cine, la televisión y otros medios audiovisuales— el documental no ha logrado tanta popularidad en el terreno del entretenimiento, pues aún no ha encontrado a su público objetivo; sin embargo hoy en día ha cobrado una gran trascendencia, por adquirir entre las audiencias un estatus de veracidad, al manifestarse como un género que habla de lo real y de las relaciones que establece entre los referentes y los variados tratamientos que se puede hacer de ellos.

Asimismo, en el documental, las distintas formas de su expresión radican en la selección y ordenación de sus hallazgos, que se convierten en discursos que tienen como finalidad ser transmitidos al mundo enmarcados siempre dentro de una subjetividad individual. De tal forma que cada selección se traduce en una expresión de un punto de vista determinado, consciente o inconsciente, reconocido o no.

El presente texto tiene como objetivo examinar una de las representaciones cinematográficas recientes sobre el empoderamiento y el acceso a la justicia de la mujer en un ámbito casi invisible en la sociedad mexicana: el sistema carcelario femenil.

Este trabajo parte del análisis del mediometraje *Nos pintamos solas* (2017) de Marisa Balausteguigoitia y Mariana Rivera, el cual, a través de la mirada documental, exhibe la vida de un grupo de mujeres recluidas en el penal de Santa Martha Acatitla en la ciudad de México, quienes tomaron las paredes para expresarse a través del muralismo colectivo y con ello proponer una utopía: cambiar el sistema de justicia mexicano plasmando sus propias exigencias.

El documental es resultado de un proyecto interdisciplinario titulado *Mujeres en espiral: sistema de justicia, perpectiva de género y pedagogías en resistencia*, conformado por académicos, profesionales del derecho, artistas y estudiantes que desde la perspectiva de género trabajaron comprometidos con el empoderamiento de las mujeres presas, para la transformación del sistema de justicia mexicano.

2. ALGUNOS APUNTES SOBRE EL SISTEMA CARCELARIO FEMENIL MEXICANO

En México, las mujeres que se encuentran presas en los Centros de Readaptación Social (CERESO) del sistema de impartición de justicia son consideradas en su mayoría como delincuentes, pues dentro del sistema judicial se les presume responsables, ya sea por acción u omisión, a las normas creadas por el ámbito legislativo. La mayoría de ellas han llegado ahí con un desconocimiento total de las leyes, sin entender los delitos que han cometido ni el proceso legal en el que han sido juzgadas.

> "La mayor parte de las que se encuentran actualmente reclusas en México, lo está por delitos contra la salud; le siguen los delitos de robo, secuestro y extorsión. (Martínez, Carabaza y Hernández, 2008). Esta mayor participación en el ámbito de la delincuencia presenta una correlación con la cada vez mayor participación de las mujeres en la llamada "vida pública". Por otro lado, si bien se verifica una mayor incursión de las mujeres en espacios que hasta hace poco nos estaban vedados con el consiguiente avance en el reconocimiento al derecho que tenemos de participar de la actividad política, académica y económica del país, este cambio también ha provocado una modificación en la naturaleza de una buena parte de los crímenes que las mujeres cometen (Salinas, 2014: 2)".

En este ámbito penitenciario nacional, las mujeres comparten ciertos rasgos característicos que han sido identificados y que marcan definitivamente su acceso a la cárcel, ya sea por su condición social, nivel educativo, oportunidades laborales, pero sobre todo por su género, conformándolas en un grupo homogéneo:

> "1) Son mujeres que proceden de contextos de exclusión social, pobreza o pobreza extrema. 2) Tienen bajos niveles educativos, a veces menores que el promedio de la población. 3) No cuentan con capacitación en el ámbito laboral y suelen tener un historial laboral marcado por la precariedad, el desempleo o el empleo en trabajos de la economía informal mal remunerados. 4) Son madres y, en muchos casos jefas de hogares monoparentales. A menudo no solo son las principales o únicas responsables de hijos e hijas, sino de otras personas dependientes también; por ejemplo adultos mayores. 5) Han sido víctimas de violencia física y sexual. 6) En sus narrativas, el amor, las responsabilidades como madres y la necesidad económica son las principales motivaciones para involucrarse en una actividad delictiva. 7) Pueden tener problemas de salud mental y dependencia de sustancias psicoactivas que nunca han sido atendidos. 8) Son acusadas de la comisión de delitos no violentos. 9) No cuentan con los medios para tener acceso a una defensa adecuada o a pagos de fianzas. 10) En caso de delitos violentos –generalmente el homicidio de la pareja–, estos pueden ser en defensa propia o como consecuencia de años o décadas de maltrato. Otro ejemplo de delito violento es el llamado homicidio en razón de parentesco que, en muchos casos, no es más que la criminalización del aborto llevada al extremo. Es decir, los delitos violentos se entrelazan con relaciones de género en un contexto patriarcal y de violencia pública o privada en contra de las mujeres (Giacomello, 2016: 125)".

En el ámbito bibliográfico, el estudio más completo sobre el tema es *Las mujeres olvidadas. Un estudio sobre la situación actual de las cárceles de mujeres en la República Mexicana* (1994) de Elena Azaola y Cristina Yacamán, cuyos datos aún son vigentes en la actualidad.

El tema también ha sido retomado en la última década, convirtiéndolo en un espacio místico de representación en los medios audiovisuales, generalmente asociando la prisión como un ámbito de dominación y exoneración; creando en el imaginario social la imagen de una instancia que la sociedad requiere para excluir y apartar a determinados seres

humanos por sus acciones, y en donde el máximo anhelo es lograr la libertad.

Por ello, el cine ha recreado este espacio convertido en símbolo, en donde las celdas son escenarios, no sólo de las condiciones de la vida cotidiana dentro, sino de los modos en los que las ha poblado el imaginario social, reelaborando maltratos, vejaciones, dolor, rutinas y creando la visualización de una especie de purgatorio donde es necesario expiar las culpas que se han realizado fuera de esas paredes.

> "De acuerdo con Briseño (2006), con Azaola (1996) y con Azaola y Yacamán (1996), existen realidades en torno a las cárceles femeninas, que nos hablan de una doble discriminación hacia las mujeres internas. La primera de ellas a consecuencia de su sexo, y la segunda, producto de su estatus como reclusas. Y existe todavía, otro nivel de discriminación, que es el de clase, pues es importante destacar el hecho de que la mayoría de las reclusas pertenecen a clases sociales bajas, lo cual las hace aún más vulnerables a la discriminación y la invisibilidad (Salinas, 2014:3)".

Sin embargo, para la creación de estas representaciones ha sido necesario cuestionar el concepto mismo de prisión, la cual es considerada un sistema de encierro que se ubica dentro de otro sistema social, que es la sociedad. Es una institución que forma parte del Estado y recibe del mismo un mandato sobre qué tiene que hacer y qué se espera de ella; es decir, se le atribuye una función que generalmente está vinculada al cuidado de las mujeres que delinquen y su tratamiento. Por ello, la sociedad espera de este lugar, que pueda trasformar a quién la contraviene y que influya sobre ella para que cambie su historia de vida y no cometa más hechos delictivos.

> "De acuerdo con Foucault (1979), el objetivo de la rehabilitación no sería tanto el aprendizaje de un oficio sino el aprendizaje de la aptitud misma para el trabajo. Aunque aquí cabe considerar que si esa aptitud aparece como inexistente es por la clase social a la pertenecen y al hecho de haber carecido de los recursos necesarios para desarrollar esta aptitud. Y aún cuando, a pesar de todo esto, llegan a desarrollarla, no existen espacios en los cuales puedan encontrar condiciones de trabajo lo suficientemente adecuadas para solventar sus gastos básicos, ya no digamos para aspirar a ascender en la escala social. Cuando se brinda capacitación a las presas, ésta generalmente está relacionada con

> labores tales como el maquillaje, corte, confección y manualidades, es decir, actividades catalogadas como "propias de su sexo", dejando de lado otro tipo de oficios, mejor remunerados, que pudieran serles de mayor utilidad, tanto dentro del penal como al momento de su salida (Salinas, 2014: 3)".

Las cárceles de mujeres, generalmente, ocupan espacios originalmente planeados para población masculina, por lo cual las reclusas carecen de áreas adecuadas para el trabajo, la educación, la recreación e incluso, algunas actividades básicas. Este espacio se ha mediatizado al entramarse con los temas ya revisados (violencia, inseguridad, falta de oportunidades, educación y pobreza). Por ello, al plantearse hablar de la privación de la libertad de las mujeres, es necesario particularizar en sus necesidades, gustos, deseos, miedos, frustraciones, proyectos y vivencias de exclusión. Y muchas de las veces tampoco se comprende ese esquema de readaptación e inclusión en la sociedad para recuperar definitivamente su libertad.

> "Se denuncian también los trabajos y la supuesta formación profesional impartida en la cárcel: coser, planchar, cocinar, limpiar, confeccionar pequeñas artesanías y tomar cursos de modista, lo que consolida la idea androcéntrica de la mujer como un ser subordinado, incapaz de tomar decisiones, sin posibilidad de enfrentar el futuro. Esto se traduce en una total despreocupación de la sociedad por el mercado laboral que les espera cuando salgan en libertad, pues pocas de las actividades que aprenden les permitirán subsistir de manera independiente (Zamorano, 2014)".

En este sentido, en el caso del sistema penitenciario para mujeres es necesario anotar que además de considerar la cárcel, como una institución atravesada por distintas significaciones, hay que sumar a ello, el concepto de género, inexistente en su totalidad en los procesos de administración, procuración e impartición de justicia para las mujeres, incluidas desde luego quienes se encuentran internas en los centros penitenciarios.

> "Las mujeres en reclusión […] no son las únicas afectadas por las omisiones del sistema penitenciario actual. Existe un grupo más amplio de mujeres que es gravemente afectado, pero que es invisibilizado por el modelo de derecho penal moderno que supone que las personas somos

> individuos separables de nuestros contextos sociales y comunitarios (Pérez, 2015:19)".

Y es que en este rubro, las cifras son más bien desalentadoras, pues de acuerdo con el Informe Especial de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos sobre el estado que guardan los Derechos Humanos de las Mujeres Internas en Centros de Reclusión de la República Mexicana en 2013, se dio a conocer por ejemplo que alrededor de 400 infantes crecen en la cárcel, sin condiciones para un sano desarrollo y con una alta vulnerabilidad de ser víctimas de delitos (Cruz, 2014).

> "Diversos estudios han evidenciado que los espacios para mujeres en reclusión suelen ser una extensión de los reclusorios destinados para hombres y no cuentan con lugares o servicios específicos para atender sus necesidades particulares. Es común, por ejemplo, que no exista atención para internas embarazadas o que simplemente se les niegue la visita íntima por temor a que se embaracen. Es también frecuente que las mujeres en prisión tengan a sus hijos/as viviendo junto con ellas en celdas para adultos o que simplemente se les niegue la posibilidad de estar con sus hijos, ya que se carece de espacios familiares dentro de los Centros. Estas mujeres viven las consecuencias de una política penitenciaria omisa e insensible al género y a las necesidades de las mujeres en reclusión (Pérez, 2015:19)".

Asimismo muchas de las mujeres procesadas no conocieron los pasos a los que se sujetó su caso ni porque alcanzaron esos años en sus sentencias. Aunado a ello, deben cargar con un doble estigma; el primero, al traicionar los estereotipos y fórmulas establecidas por una sociedad que ha construido representaciones del deber ser de la mujer; y el segundo, porque se ha incurrido en algún tipo de acción que la ha llevado a delinquir; es decir deben luchar con una falta de igualdad social, lo que la mayor de las veces las lleva a vivir en soledad, pues son abandonadas por amigos y familiares, quienes las rechazan, a diferencia de lo que sucede con hombres presos.

> "Las presas concretan la prisión genérica de todas, tanto material como subjetivamente: la casa es presidio, encierro, privación de libertad para las mujeres en su propio espacio vital. El extremo del encierro cautivo es vivido por las presas, objetivamente reaprisionadas por las instituciones del poder. Sus delitos son atentados que tienen una impronta

> genérica específica; su prisión es ejemplar y pedagógica para las demás (Lagarde, 2003:40)".

También hay que apuntar que en las mismas leyes no se contempla la mirada de género en la administración e impartición de justicia, pues por ejemplo, en el proceso de readapatación y de formación de las internas en los centros penitenciarios se sigue trabajando con modelos educativos que muchas de las veces no logran la reincersión de estas mujeres cuando cumplen sus condenas, pues muchas de las actividades que les enseñan no les permite sobrevivir de manera independiente.

A esta realidad hay que sumar los imaginarios mediáticos en cuanto a las mujeres presas, a las que se asocia con el papel de prostitutas, asesinas, delincuentes y quienes le han dado la espalda a los roles sociales internalizados en la sociedad, pues no son madres, abnegadas, sumisas ni guardianas del orden familiar, por lo que deben cumplir un doble castigo: el del delito cometido y el arrepentimiento eterno por haberse evidenciado como mujeres malas.

> "[En ellas se hace patente] la ruptura física y la dificultad en las relaciones familiares —la conyugalidad y la maternidad—, vitales para las mujeres, la exclusión del trabajo y de las actividades previas, así como la ruptura con los círculos de relaciones y actividades que cimentan la identidad de los sujetos. Así la prisión es de hecho un desarraigo de sus condiciones vitales: sociales y subjetivas. La prisión no agota el castigo, siempre es acompañada por otras penas, es decir, aunque se enuncie un sólo castigo, se aplican conjuntos de castigos, en un espacio vital de suyo opresivo. Además de segregar físicamente la prisión separa también jurídica y políticamente (Lagarde, 2003:677)".

En este contexto, dos de los aspectos más traumáticos para las mujeres privadas de su libertad lo constituye la separación de los hijos, que como ya se mencionó, en México es uno de los temas pendientes en cuanto a la mirada de género que debe ser tomada en cuenta a la hora de la impartición de justicia, pues la procreación y la crianza de los hijos en el contexto carcelario es algo invisible para las autoridades, pero de gran valor para las internas en el proceso de manufactura de su identidad; y el otro es el abandono recurrente en esta situación, pues familias y amigos las satanizan por desmembrar a las familias.

De aquí que uno de los elementos más importantes que permite a las mujeres resistir el encierro, es la construcción de sus propios rituales cotidianos, pues con ellos muchas de las veces reconstruyen sus espacios domésticos y gran parte de las actividades que ahí desarrollaban. Marcela Lagarde, dice al respecto:

> […]la vida de las mujeres en prisión se asemeja a la vida de las mujeres en las vecindades: Lavan y tienden la ropa, cocinan, tejen, leen, hacen su quehacer, arreglan su altar o ponen veladoras, cuidan a sus niños o a sus plantas y pájaros, cosen, oyen la radio, sobre todo las novelas, algunas ven la televisión, chismean, cuidan sus plantas sembradas en botes y esperan la visita (Lagarde, 2003: 679)".

Así, la mayor parte de las veces, el sistema penitenciario femenil administra una justicia abusiva y diferencial, pues las mujeres son juzgadas no sólo por las faltas cometidas, sino sumando a ello su condición de género.

Y es por ello que en la película *Nos pintamos solas* se plantea una mirada introspectiva y condescendiente de las realizadoras, quienes transportan al espectador a un universo en el que se funden imaginario y representación sobre mujeres encarceladas, quienes viven su día a día en un espacio único y peculiar, llevando a cabo prácticas habituales que reflejan la increíble capacidad de la mujer para recrear su mundo íntimo y privado, dándole a la cárcel un significado de sitio doméstico a pesar de las rejas y las alambradas.

3. *NOS PINTAMOS SOLAS*

El documental *Nos pintamos solas* es un trabajo audiovisual que aborda el tema de la creación de cuatro murales de gran formato que fueron realizados por un grupo de alrededor de 50 internas del penal de Santa Martha Acatitla, en la ciudad de México, quienes trabajaron en su creación por alrededor de seis años. El propósito de este proyecto fue empoderar y visibilizar a las mujeres recluidas a través del arte, lo cual benefició la comunicación, optimizó la tolerancia y llevó a las mujeres a una toma de conciencia sobre su papel en ese lugar.

Pero ¿qué es el empoderamiento? y ¿cómo se logra? Para Julian Rappaport en su trabajo *Elogio de la paradoja: Una política social del empoderamiento sobre la prevención* (1981) define el concepto como un proceso a través del cual las comunidades, las personas o las organizaciones sociales adquieren un dominio sobre su existencia logrando entender su entorno a través de una mirada crítica. Rappaport distingue dos grandes ámbitos de empoderamiento: el individual y el colectivo. Mientras que Marc Zimmerman en su artículo *Teoría del empoderamiento* (2000) enfatiza el mismo planteamiento, conceptualizándolo en tres niveles: individual, organizacional y comunitario, los cuales actúan con interdependencia y contribuyen a formar una sola realidad (Silva y Martínez, 2004).

Ahora en cuanto a este concepto aplicado a la mujer, Magdalena León en su obra *Poder y empoderamiento de las mujeres* (1997), afirma que este concepto contiene intrínsecamente la idea del cambio individual y de la acción colectiva para transformar las estructuras y los procesos que propagan la subordinación de las mujeres.

> "Las mujeres viven y sobrellevan estas condiciones de inequidad y discriminación sin que se perciba conscientemente, que es lo peor. Las decisiones, las normas y prestaciones están para atender las necesidades de la población mayoritaria que son los hombres, sin pararse a pensar si son adecuadas para las mujeres. Nadie pretende que las desigualdades que arrastramos desde hace siglos se resuelvan de repente, pero lo cierto es que la crisis económica ha funcionado, de nuevo, como una coartada contra ellas, que han quedado relegadas de una forma patente (Fundación Atenea, 2017)".

Por su parte, Judith Butler en su obra *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad* (2007), propone que la mirada sobre el género recae en la representación de quien se lo apropia; es decir existe un género múltiple de acuerdo a las condiciones de cada mujer y cada hombre (Cano y Arroyave, 2014: 99).

Nos pintamos solas plantea justo esta mirada de empoderamiento de género y de acceso a la justicia, que en sus orígenes fue creado y producido por el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres), el Programa Universitario de Equidad de Género (PUEG) de la Universidad

Nacional Autónoma de México (UNAM) y La Maroma producciones, y que tenía como principal finalidad: Escuchar las reivindicaciones de las mujeres presas del penal de Santa Martha. Por ello se creó el proyecto *Mujeres en espiral: Sistema de justicia, perspectiva de género y pedagogías en resistencia*.

Dirigido por la doctora Marisa Belausteguigoitia y Mariana X. Rivera, el documental se contempla solo como una parte de este magno esfuerzo por empoderar a las mujeres, incluyendo también talleres de autobiografía, género, violencia e identidad, a través de los cuales las internas han podido reconocerse y revalorarse.

> […] aunque las mujeres pueden empoderarse a sí mismas al obtener algún control sobre los diferentes aspectos de su diario vivir, el empoderamiento también sugiere la necesidad de obtener algún control sobre las estructuras de poder, o de cambiarlas (Murguialday, 2006).

Desde 2008, la UNAM trabaja en este centro penitenciario con las mujeres en reclusión, desde áreas como la pedagogía y el arte, para forjar procesos de metamorfosis y concientización de aquello que las confina. En 2013, el proyecto invitó también a la Facultad de Derecho y a la Comisión Nacional de Derechos Humanos del Distrito Federal para participar en actividades dentro de las las áreas de investigación, práctica jurídica y artístico pedagógica con el fin de analizar la situación de las reclusas y proponer cambios distributivos en el sistema de justicia.

> "Pintar los muros habitualmente grises de una cárcel provoca ciertos efectos. Las reclusas comienzan a sentirse en casa: levantan la mirada. El proyecto era abrir un espacio pedagógico y artístico donde las mujeres en prisión pudieran conocer sus procesos legales para poder salir, y que convirtieran sus demandas en una práctica artística […] las internas del penal de Santa Martha realizaron cuatro murales: *El grito*; *Fuerza, tiempo y esperanza*; *Caminos y formas de libertad* y *Acción colectiva por la justicia* […] Para pintar un muro lo primero que tienes que hacer es levantar la mirada y enfrentarte a un muro gris que te oprime para darle color y darle un nuevo significado (Ahumada, 2018)".

El resultado que sintetiza y consolida todo el proyecto es *Nos pintamos solas*, trabajo que tiene una forma narrativa documental iniciando con una voz en *off* que sentencia:

> "Querida Gloria. Desde que te conocí he optado por actuar sin fronteras y logré que me encerraran aquí en Santa Martha, pero no me arrepiento porque ahora sé transgredir. Empecé transgrediendo y apropiarme de un modo que me encantó, aprendí a hacer cosas grandes. Quiero que sepas que siempre llevo a Coatlicue y a la Guadalupana conmigo porque he descubierto que sí me gustan mis raíces. Ya me las he apropiado. Todavía no descubro que quiero decir porque tengo tantas, tantas cosas que decir, que me gustaría que mis hermanas del planeta vieran lo que he sentido toda mi vida, aquí en este planeta, en donde puedo leer y volver a transgredir sus fronteras para así más fácil entender cuál es mi misión como mujer mexicana, presa, libre y artista (Balausteguigoitia y Rivera, 2017)".

Acompañada a esta narrativa auditiva, en lo visual se contempla la vida cotidiana del penal: tendederos, espacios grises, oscuros, alambradas. Las imágenes fijas se apropian del relato, y nuevamente la voz en *off* de otra narradora:

> "Pasaban los años en la cárcel, los pisos se iban inclinando más, las rampas de cemento del lado del césped se rompían y se deslizaban en ángulos incómodos, caminar por ellas era como pisar un barco que se bambolea, pero ellas viviendo en su propio tiempo se veían iguales. El edificio envejecía por ellas. Ese es el misterio del que vive encerrado o lejos del mundo. Gris, sin color, sin vida, como laberíntico, como un pulpo, como si te perdieras, todo igual. De pronto volteas y ves esa pared con malla ciclónica con navajas cortantes, la ves tanto tiempo que parece que te a va a cortar las pupilas (Balausteguigoitia y Rivera, 2017)".

Otras voces también se suman al relato:

> "Sí estamos aquí. Somos seres humanos. Cometimos un error, pero tenemos el derecho a una segunda oportunidad. Estamos vivas, somos madres de familia, somos mujeres esperando recibir una oportunidad. Esta es la historia de un alzamiento de cómo las mujeres de una prisión se alzaron, se levantaron, tomaron los muros de aquello que las encierra, las restringe y las acorrala. Es la historia de un alzamiento de la mirada y de un alzamiento de la voz (Balausteguigoitia y Rivera, 2017)".

Hasta aquí se ofrecen estos testimonios que articulan una narrativa introductoria. Después el documental se articula en cuatro partes haciendo alusión a la creación de los cuatro murales que fueron pintados

en el penal. Para cada apartado en el documental se seleccionaron fragmentos de entrevistas con las principales creadoras, quienes hablan de su experiencia.

> "Las mujeres expresan en sus relatos que antes de estos procesos no tenían poder, los otros (madres, parejas, figuras de autoridad, etc.) lo tenían y ellas reaccionaban ante este poder con agresividad, desinterés y alejamiento. Luego de su participación en estos, se asumen como actoras importantes en sus ámbitos íntimos y comunitarios, como mujeres que asumen la dirección de sus vidas y pueden influir las acciones (individuales y colectivas) de otros. En sus relatos se aprecia que antes de los procesos se asumían como mujeres sin poder, aunque desde la perspectiva de las relaciones de poder, sea claro que aún cuando no lo reconozcan, hacen parte del ejercicio del poder. Asumen esto, pues expresan que otras personas hablaban y decidían por ellas, lo que deja ver que suponían el poder como una posesión, y por ende, habían algunos que tenían el poder y otros, como ellas, que no, entonces los otros debían decidir y ellas obedecer (León, 1997:104)".

3.1. Primer mural. El grito

El penal es un lugar bicromático, visten de gris las que están sentenciadas y de azul, las que estan en proceso" (Balausteguigoitia y Rivera, 2017) eso es lo que pobla la pantalla, por eso las reclusas con la llegada de los primeros investigadores de la UNAM se proponen subsumir una emergencia: llenar de color la cárcel. Querían tomar los espacios a través del muralismo y el primer espacio a ocupar era la escalera de caracol que une al interior con el exterior, un territorio simbólico, porque tiene muchos significados, pues por ahí ingresan al penal los familiares que las visitan, pero también es la división de los mundos de adentro y de afuera, así como el espacio de tránsito entre las que están sentenciadas y quienes están en proceso de serlo, además de ser el camino de las reclusas hacia su liberación.

Esta toma de conciencia y esos elementos provocativos para incitar a las internas a participar en este macroproyecto de creación colectiva, fue acompañado por talleres de autodescubrimiento, impartido por psicólogas y pedagogas, la invitación a sumarse al taller de creación mural implicó primero que esas mujeres se dieran cuenta de su condición y de su posición en la cárcel en donde muchas purgaban condenas que no

entendían o que se negaban a aceptar. Ahí fue donde comenzó su empoderamiento.

> "Es evidente que, así exista información sobre sus derechos, las mujeres no van a poder reclamarlos si se autovaloran como seres inferiores. Por consiguiente, es importante saber en qué condiciones las mujeres dejan de aceptar un trato discriminatorio como norma y empiezan a tomar decisiones que contribuyan a cambiar las normas, tanto en la experiencia cotidiana como en el derecho. Por eso, son necesarias tanto una nueva conciencia como nuevas habilidades. Para poder adquirir una nueva conciencia y nuevas habilidades, es preciso transformar la visión que se tenía en el pasado sobre el mundo y sobre sí mismas y desarrollar nuevos acuerdos y formas de interrelación (León, 1997:47)".

FIGURA 1. *Mural El Grito. Documental Nos pintamos solas (2017) de Marisa Balausteguigoitia y Mariana Rivera.*



Fuente: Fotograma tomado del documental *Nos pintamos solas* (2017) de Marisa Balausteguigoitia y Mariana Rivera.

Así, después de coordinarse, revisar los croquis y ponerse de acuerdo, decidieron crear el mural que configura un árbol de la ceiba, un árbol fuerte con un tronco poderoso de donde se desprenden otras ascendencias que cuentan distintas historias; esos relatos de cada una de aquellas mujeres, que han intentado decir algo sin éxito. Por ello, *El grito,* configura este despertar de la conciencia de las mujeres del lugar que ocupan en el mundo y de esas historias personales que desean hacer saber a los otros.

> "El estar presa y ser mujer es un doble castigo porque también arrastras a los hijos contigo, porque las mujeres embarazadas traen niños presos cuando la Constitución dice que todo niño mexicano tiene derecho a ser libre y ellos nacen presos. Asimismo en este mural destaca la figura de Coyolxauhqui, una mujer con la que todas se encuentran identificadas, pues todas ahí se asumen mujeres desmembradas. Es una representación muy gráfica, estando en la cárcel estamos partidas, quebradas (Balausteguigoitia y Rivera, 2017)".

3.2. Segundo mural. Fuerza, tiempo y esperanza

Para la realización del segundo mural se decidió que no se pintaría la violencia, por lo que después de varias reuniones se pensó en que este espacio sería un regalo que las reclusas que están en sentencia hicieran a las que están aún en proceso de recibirla, a través de tres brigadas: tiempo, esperanza y fuerza, intentando plasmar estos tres sentimientos que se vuelven tan importantes en el encierro, pues las reclusas con sentencia cuentan los días, uno a uno, por ello ese paso del tiempo se vio representado primero en un gran reloj de arena que después se descompuso en cientos de pequeños péndulos de arena entrelazados con relatos personales.

FIGURA 2. *Mural Fuerza, tiempo y esperanza. Documental Nos pintamos solas (2017) de Marisa Balausteguigoitia y Mariana Rivera.*



Fuente: Fotograma tomado del documental *Nos pintamos solas* (2017) de Marisa Balausteguigoitia y Mariana Rivera.

Asimismo, sentimientos como la esperanza y la fuerza están presentes como parte de sus vidas cotidianas; pues el anhelo de la libertad es lo que mayormente las anima a seguir adelante; para algunas la fuerza está en sus hijos o familias que están afuera, para otras es solo la ilusión de seguir con sus vidas intentando que su paso por la cárcel se convierta solo en un mal recuerdo.

Así, a través de este segundo mural, se muestra el proceso de transformación de estas mujeres, quienes, mediante un examen crítico de los paradigmas definidos culturalmente y asimilados por la socialización, intentaron a través del arte crear nuevas formas de ver el mundo y de relacionarse con él.

> "Dado que tradicionalmente las sociedades han definido a las mujeres como ciudadanas de segunda clase y propiedad de algún varón protector, ellas no alcanzarán la plena ciudadanía hasta cuando ellas mismas reconocen la existencia de disparidades de género aceptadas y cuestionen su validez (León, 1997:47)".

Junto con estos relojes aparecen también frases que hablan de la fuerza y la esperanza. "La vida pasa pero el tiempo no perdona […] Estos son solo el rostro, sientes que todo el tiempo los están mirando…"(Balausteguigoitia y Rivera, 2017).

3.3. Tercer mural. Camino a la libertad

De todas las pinturas monumentales realizadas en la prisión femenil de Santa Martha Acatitla, este es quiza el mural con mayor carga emocional y el más esperanzador de todos, pues en él las reclusas intentaron plasmar lo que más les gustaría hacer o cuáles son las formas de libertad que ellas encuentran en medio de esas paredes, haciendo patente que la clave está en su propio empoderamiento enfocándolo hacia el desarrollo.

> […] el concepto ha penetrado en el discurso oficial asociado a la idea de que el empoderamiento de las mujeres contribuye al logro de las metas globales del desarrollo, mientras los movimientos de mujeres enfatizan que el empoderamiento de las mujeres es un objetivo del desarrollo que se justifica en sí mismo, sin necesidad de recurrir a sus

supuestas sinergias con objetivos considerados más globales o relevantes (Murguialday, 2006).

FIGURA 3. *Mural* Camino a la libertad. Documental Nos pintamos solas (2017) de Marisa Balausteguigoitia y Mariana Rivera.



Fuente: Fotograma tomado del documental *Nos pintamos solas* (2017) de Marisa Balausteguigoitia y Mariana Rivera.

Así, a través de este trabajo comunitario, las mujeres reclusas intentaron plasmar sus opiniones sobre lo que para ellas representa el camino a la libertad, por lo que se llevaron a cabo largas sesiones para consolidar un concepto de libertad a través de imágenes y símbolos en donde el hilo conductor más fuerte era el deseo de salir de la prisión, y es por ello que le pintaron al amor y a las ilusiones.

> "Las mujeres tienen la esperanza de poder depositar su fe, su necesidad de creer en otro. Parten de la certeza de la intervención positiva o negativa del otro en sus vidas o en la sociedad. Por eso son fieles seguidoras de las religiones y son las primeras conversas por los invasores y por los dominadores. La expansión y el surgimiento de todo tipo de creencias sobrenaturales contemporáneas se extiende sobre todo entre

> los jóvenes descreídos y en particular entre las mujeres necesitadas de afirmaciones contundentes, de soluciones vitales, de seguridades plenas e incontrovertibles: de ahí la disposición de las mujeres al dogma (Lagarde, 2003:307)".

Esta colorida pintura tiene varios episodios, por decirlo de alguna manera, se reproduce el callejón del beso en Guanajuato, también aparece una mega playa con un malecón, en donde las reclusas sueñan y añoran esa libertad. Intentan con ello, sacar lo que tienen dentro. Incluso se pintan a ellas mismas pintándose.

> "Aquí todo se mimetiza, todo se vuelve redondo, las ideas, el cuerpo, somos guerreras, a través de los espejos solo vemos nuestro rostro, porque el cuerpo no se alcanza a ver. Hay elementos sobre la maternidad, carreolas, el bosque, etc. Son todos ellos caminos hacia la libertad (Balausteguigoitia y Rivera, 2017)"

3.4. Cuarto mural. Acción colectiva por la justicia

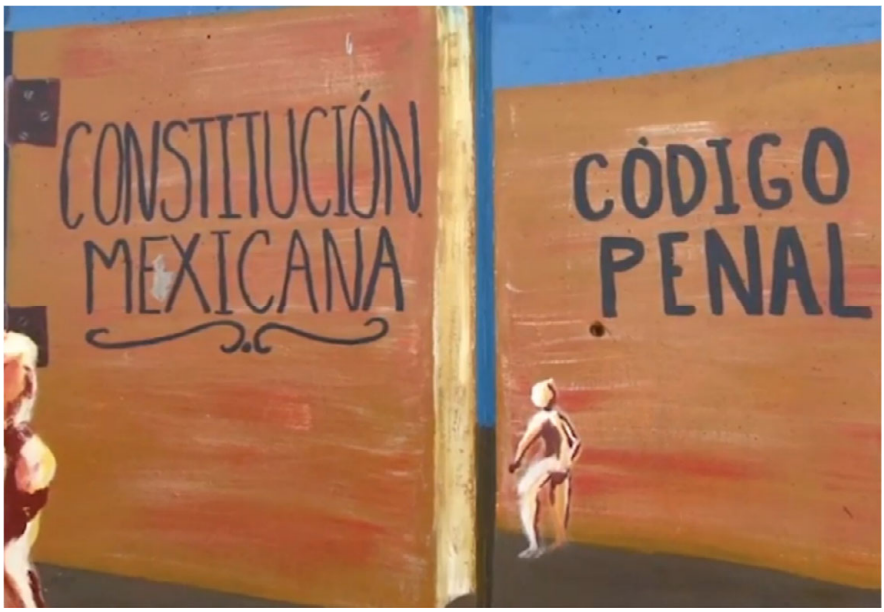
Finalmente, el cuarto mural es el más polémico de todos y el que tiene una carga de denuncia intrínsecamente contenido, pues en él, se observa la imagen de una puerta y una mujer que camina a través de ella. La entrada está conformada por el Código penal y la Constitución política; las dos únicas leyes en las que se apoya la justicia en México.

Este mural hace alusión a la falta de oportunidades y a la igualdad política y jurídica del hombre y la mujer; por lo que el tema central del mismo, versa sobre la injusticia, de cuantas mujeres están a punto de cometer un delito, de cuantas son procesadas por ignorancia, de cuantas están ahí injustamente, y de otras tantas que podrían haber logrado su libertad si hubieran sido asesoradas, si sus casos hubieran sido revisados con una mirada de justicia e igualdad.

Esta pintura se encuentra inspirada en la obra del artista plástico Rafael Cauduro, quien pintó en los muros de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. "Para la última parte del documental, él llegó a ver los murales de Santa Martha y dijo algo muy loco: Yo hago murales con temas terribles estando en libertad, y ellas pintan historias hermosas estando en prisión" (Balausteguigoitia y Rivera, 2017).

Otro elemento simbólico recurrente en este último mural son los expedientes que se encuentran como hojas de árboles, pues quienes imparten la justicia no entienden que "cada expediente es un drama, una vida detenida que espera y quiere seguir viviendo" (Balausteguigoitia y Rivera, 2017).

FIGURA 4. *Mural* Acción colectiva por la justicia. Documental Nos pintamos solas (2017) de Marisa Balausteguigoitia y Mariana Rivera.



Fuente: Fotograma tomado del documental *Nos pintamos solas* (2017) de Marisa Balausteguigoitia y Mariana Rivera.

De este último trabajo surgió el proyecto de buscar abogados para asesorías y ofrecerles a las reclusas una educación legal, ellas querían "abogados muralistas con un objetivo pedagógico y jurídico" (Balausteguigoitia y Rivera, 2017), pues buscaban nuevos abogados para modificar los patrones de discriminación contra las mujeres y actuar de acuerdo con una perspectiva de género.

A través de este último mural se hace manifiesto que los muros de la ley son un sistema que se encuentra en sí mismo contraido para que dé orden, pero no justicia. Por ello, en las prisiones, pero sobre todo en las

cárceles de mujeres, cualquier innovación es castigada, no se pueden idear nuevas maneras de vivir en reclusión.

> El sistema penitenciario refleja un escenario de desigualdad social, de discriminación y de selectividad del sistema de justicia penal, que castiga a los grupos más vulnerables social y económicamente. Las mujeres privadas de libertad se insertan en ese contexto de vulnerabilidad de forma más agravada, tanto en el período anterior correspondiente a la fase procesal como después de tener una sentencia firme (Pérez, 2015:23).

FIGURA 5. Documental Nos pintamos solas (2017) de Marisa Balausteguigoitia y Mariana Rivera.



Fuente: Fotograma tomado del documental *Nos pintamos solas* (2017) de Marisa Balausteguigoitia y Mariana Rivera.

4. A MANERA DE CONCLUSIÓN.

Como testimonio audiovisual y artístico este documental propone el empoderamiento y la visibilidad de las mujeres, dándoles voz a través del arte, pues a pesar de su situación de reclusión fueron capaces de conocer sus procesos legales para poder salir y convertir sus demandas en una práctica artística, y a través de los murales que crearon, contaron sus historias, que fueron desde un grito desesperado por las injusticias y el abandono, pasando por sus sueños e ilusiones, hasta una acción concreta para lograr visibilidad y acceso a la justicia, demostrando que el arte puede llevar a la acción y a la transformación.

El documental abre la cárcel de mujeres a la mirada de todos, mostrando un sistema carcelario mexicano que no incluye una perspectiva de género en los procesos de administración, procuración e impartición de justicia y en donde sí es posible distinguir violencia, discriminación, explotación y chantaje.

Por lo que el trabajo de estos murales abre una puerta y las mujeres cuentan a través de esta abertura lo que han vivido, pues el penal es un lugar que de no ser por el arte no hay donde poner la mirada.

Este proyecto ha logrado crear belleza para sentirse mejor. La internas conquistaron y transformaron sus vidas a través de la conversión de lugares desolados en espacios gozosos y el documental *Nos pintamos solas,* logra aglutinar y sintetizar esta visibilidad y empoderamiento de las mujeres que les ha permitido pintarse de colores.

5. REFERENCIAS

Ahumada, D. (2018). Documental Nos pintamos solas: alzar la voz y la mirada. [Recurso en línea] en https://www.maspormas.com/especiales/documental-nos-pintamos-solas/ Consultado el 23 de mayo de 2018.

Azaola, E. Y C. Yacamán (1994). Las mujeres olvidadas. Un estudio sobre la situación actual de las cárceles de mujeres en la República Mexicana. El Colegio de México.

Balausteguigoitia y Rivera (2017). Nos pintamos solas. Documental. 58 min.

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

Cano Isaza, T. y O. Arroyave (2014). "Procesos de empoderamiento de mujeres: subjetización y transformaciones en las relaciones de poder" en Revista Virtual Universidad Católica del Nort*e*, 42, mayo-agosto, 94-110. Fundación Universitaria Católica del Norte Medellín.

Cruz, L. (2014). Discurso de la presidenta durante la premiere del Documental "Nos pintamos solas". [Recurso en línea] en https://www.gob.mx/inmujeres/prensa/discurso-de-la-presidenta-durante-la-premiere-del-documental-nos-pintamos-solas?idiom=es-MX Consultado el 12 de mayo de 2018.

Foucault, M. (1979). Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión. Siglo XXI Editores.

Fundación Atenea (2017). Desde las cárceles hay que empoderar a las mujeres. Entrevista a Concepción Yagüe. [Recurso en línea] en https://fundacionatenea.org/desde-las-carceles-hay-que-empoderar-a-las-mujeres-entrevista-a-concepcion-yague/ Consultado el 15 de abril de 2021.

Giacomello, C. (2016). Mujeres privadas de la libertad y del derecho al voto. De objetos de normas a sujetos de ciudadanía. Colección TEPJF. Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM.

Lagarde, M. (2003). Los cautiverios de las mujeres: madre-esposas, monjas, putas, presas y locas. UNAM.

León, M. (Comp.) (1997). Poder y empoderamiento de las mujeres. Tm Editores/Facultad de Ciencias Humanas.

Murguialday, C. (2006). Empoderamiento de las mujeres: conceptualización y estrategias. [Recurso en línea] en http://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/16/23/51623.pdf Consultado el 23 de mayo de 2018.

Pérez, C. (2015). Las mujeres invisibles. Los costos de la prisión y los efectos indirectos en las mujeres. Banco Interamericano de Desarrollo.

Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: a social policy of empowerment over prevention [Elogio de la paradoja: Una política social del empoderamiento sobre la prevención] en American Journal of Community Psychology, 9, 1-21.

Salinas, C. (2014). "Las cárceles de mujeres en México: Espacios de opresión patriarcal" en Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana, vol. IX, 17, enero junio, 1-27. Universidad Iberoamericana.

Silva, C. y M. Martínez (2004). “Empoderamiento: Proceso, Nivel y Contexto” en Psykhe. 13 (2), 29-39. Universidad Católica de Chile.

Zimmerman, M. (2000). “Empowerment Theory” [Teoría del empoderamiento] en Rappaport, J. y Seidman, E. (eds.) (2000). Handbook of Community Psychology, 43–63. Kluwer.

Zamorano, A. (2014). “Una injusticia relegada. Madres desde el encierro” en Revista Itsmo [Recurso en línea] en https://www.istmo.mx/2014/07/07/una-injusticia-relegada-madres-desde-el-encierro/ Consultada el 13 de marzo de 2020.

EL ARTE COMO SIGNO DE DIFERENCIACIÓN ARTÍSTICO-SOCIAL: LOS "VISIONARIOS" FÜSSLI Y BLAKE, PROTOTIPO DE ARTISTAS MARGINADOS E INCOMPRENDIDOS ADELANTADOS A SU TIEMPO

DRA. BEATRIZ GARRIDO-RAMOS
Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

1. INTRODUCCIÓN

Los *Visionarios* eran un grupo de pintores surgidos y formados mayoritariamente en Inglaterra durante el apogeo del Romanticismo. Se formaron en la época de la *razón*, de la que partían y a la que defendieron, pero también a la que criticaron, siempre de forma un tanto ambigua (Garrido-Ramos, 2014, p. 94).

También vivieron el periodo de la Revolución, lo que les condujo inexorablemente a la búsqueda del racionalismo aristocrático. Pero a pesar de todo, fueron capaces de percibir la "sin razón", la irracionalidad que flotaba en el ambiente y que envolvió a Europa en sangre (Garrido-Ramos, 2014, p. 95).

La obra de estos artistas se caracterizaba por sus habituales representaciones de lo fantástico y el culto al mundo de los sueños. Son creadores de un mundo nuevo que se mueve entre la frialdad del Neoclasicismo y la exaltación de la imaginación y los sentimientos del Romanticismo.

Heinrich Füssli y William Blake forman parte de esta tendencia desarrollada a principios del siglo XIX, puesto que han sido considerados prototipo de artistas marginados e incomprendidos adelantados a su tiempo, y por ello, nos referiremos a ambos en esta ponencia.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo será conocer algo más de la obra de estos artistas visionarios, en particular de Johann Heinrich Füssli y William Blake como modelos y ejemplos a seguir por muchos otros artistas posteriores.

Nos adentraremos brevemente en cuestiones de interés en relación a sus respectivas obras y abordaremos determinados aspectos que tienen en común como pintores visionarios que eran.

Finalmente, y a pesar de la repercusión que tuvieron, analizaremos el rechazo y la marginación social al que fueron sometidos y que sufrieron a lo largo de su vida ambos artistas en la Europa del momento, cuya principal causa, muy probablemente se debiera a la incomprensión de su pintura.

3. ARTE VISIONARIO

Se denomina *pintores visionarios* a una serie de artistas que transformaron la realidad al tomar elementos suyos y combinarlos con frecuencia de una forma paradójica. Sus obras principales, relacionadas con los conceptos de lo pintoresco y lo sublime, fueron realizadas en las décadas críticas de finales del siglo XVIII y principios del XIX, durante las cuales el Neoclasicismo, puesto en entredicho, parecía mezclarse y hasta confundirse con el Romanticismo.

Esta *pintura visionaria* va a mostrar el mundo de los sueños, visiones personales y cosmológicas. Dentro de este universo onírico y mágico, los dos autores por excelencia en Suiza e Inglaterra respectivamente son Heinrich Füssli y William Blake, a quienes nos referiremos de forma pormenorizada a continuación3.1. Johann Heinrich Füssli (1741-1825)

También conocido por Henry Fuseli, su biografía ha sido ampliamente estudiada (Knowles, 1831; Powell, 1951; Antal, 1956 y 1989; Tomory, 1972; Schiff, 1973; Pressly, 1979; Hayes, 1992; Ruiza, Fernández y Tamaro, 2004). Su padre, pintor especializado en retratos, muy culto, supuso una gran influencia en su futura vocación artística. Con él

conoció la obra de Mengs y Winckelmann. A ello se unió que el hogar paterno era lugar de reunión para los líderes del movimiento prerromántico "Tormenta e Ímpetu", *Sturm und Drang*[125]*: Pestalozzi, Lavater y Bodwer*.

Con apenas unos años, el joven Henry pasaba el rato copiando grabados suizos de los siglos XVI y XVII, muchos de ellos de temática violenta. Algunos años después, en plena adolescencia, se adentró en escenas eróticas y macabras.

Cuando finalmente se traslada a Inglaterra, comienza a representar pasajes de la obra de Shakespeare, aunque siempre escogía pasajes de carácter oscuro y misterioso, y a menudo aplicaba un particular toque erótico. A su regreso a Inglaterra realizó una serie de obras que sorprendieron por su capacidad imaginativa y alejamiento de las técnicas y expresiones clásicas; entre ellas destaca *La pesadilla* o *El íncubo* (1781) por la exageración romántica sobre el terror. Se trata de una composición piramidal, de líneas sinuosas, que entremezcla lo demoníaco y lo erótico, propio de los sentimientos de los autores y la visión romántica. Existe una contraposición clara en el juego de luces y sombras que inundan toda la escena (Garrido-Ramos, 2012). Prima lo onírico, lo mágico y lo fantástico, y nos traslada a un mundo fascinante a la par que horrible y ciertamente dramático. Una de las teorías para explicar la extraña e inquietante escena plantea una interpretación de índole psicológica, con implicaciones sexuales, relacionada probablemente con un episodio amoroso frustrado del propio artista.

[125] Movimiento literario desarrollado en Alemania durante la segunda mitad del siglo XVIII. También tuvo sus manifestaciones en la música y las artes visuales. El nombre proviene de la pieza teatral homónima escrita en 1776 por Friedrich Maximilian Klinger.

FIGURA 1. La pesadilla o El íncubo (1781). Romanticismo. Óleo sobre lienzo. Detroit Institute of Arts, Detroit, Estados Unidos.



Fuente: es.wikipedia.org

Pero retomando de nuevo la trayectoria del artista, el pintor Sir Joshua Reynolds (1723-1792) –uno de los más importantes e influyentes pintores ingleses del siglo XVIII– le animó a continuar su carrera y visitar Italia. Durante su estancia, alcanzó su estilo definitivo, basado en el manierismo, con rasgos clasicistas, pero más dramáticos que los de sus contemporáneos.

Asimismo, debe exponerse que atendiendo a su obra se trata de un pintor de difícil clasificación, puesto que se le ha tachado de neoclásico, neomanierista y prerromántico. “Se puede considerar un neoclásico, pero su obra es claramente romántica, por subjetiva y emocional, por no decir directamente irracional. Por ello es oficialmente considerado un predecesor del surrealismo” (Calvo, 2016).

En cuanto a las principales características de sus obras, algunas de las más importantes y destacadas son las siguientes:

- Es un artista inclasificable cuya pintura ha ejercido gran influencia, no solo en el Romanticismo, sino en la pintura contemporánea en general.

- Su obra está plagada de seres oscuros, demonios, espíritus y criaturas de la noche.

- Su técnica, de influencia clásica, es contenida y medida, ya que Miguel Ángel y la escultura clásica son sus fuentes; aunque sin embargo, su obra no lo sea, puesto que muestra una imaginación desbordante, nada clásica.

- Las formas de sus figuras se apartan de las reglas de las lecciones de anatomía y dan lugar a nuevas criaturas fantásticas y sensuales. Será más teatral que Blake.

- Admirador de la Antigüedad y el arte del XVI, del teatro de Shakespeare y las leyendas germánicas, exploró desde finales del XVIII la franja sombría del *Siglo de las Luces*.

- El sueño, con sus rasgos de sensualidad y de angustia, con sus imágenes obsesivas y aterradoras, encarnadas por la cabeza de caballo y por el monstruo diabólico en *La pesadilla*, se sitúa entre los temas que anuncian el Romanticismo.

- Su obra es una de las más fascinantes de su época, y es difícil evitar que su contemplación nos llene de inquietud y desasosiego. Condensa toda la potencia de la irracionalidad que caracteriza a los protagonistas de los dramas y grandes tragedias literarias.

- Sus personajes poseen la característica *terribilitá* de las figuras de su admirado Miguel Ángel; obedecen al drama de su destino como los héroes de antiguas tragedias o los protagonistas miltonianos del *Paraíso perdido*.

– De su imaginación peregrina surgen escenas de gran carga emotiva, pobladas de seres irreales que emergen de las brumas, de la oscuridad, a través de un dibujo fluido y vigoroso resaltado por tonos parduscos y también por efectos teatrales de luces y sombras.

– Posiblemente destruyó la piedra angular que explicaría su obra y gran parte de la pintura del XVIII en Inglaterra.

– Es un precedente bastante claro del Surrealismo. Como Blake, gustó de lo maravilloso y lo extraño, dando a la sensibilidad la categoría de facultad principal del artista y así representó diablos, elfos, hadas y brujas. En sus temas, desarrollados en escenas nocturnas, se percibe la unión del elemento erótico con el mundo onírico y mágico.

– En los últimos años de su vida orientó su pintura hacia temas históricos y con un enfoque más realista, aunque siempre conservó su particular estilo, en algunos casos considerado por varios especialistas como anticipo del Expresionismo.

Uno de sus admiradores era William Blake, otro artista visionario al que nos referiremos a continuación, y quien llegó a decir del propio Füssli la siguiente frase: «se ha adelantado cien años a la generación actual» (Calvo, 2016).

3.1.1. Sueños y psicoanálisis: la pesadilla como temática visionaria recurrente

También se debe exponer que encontramos una alusión y relación directa en cuanto a temáticas y pensamiento de muchos artistas visionarios con la teoría de los sueños de Darwin y el *psicoanálisis*[126] de Sigmund Freud.

[126] Según la RAE el término proviene de *psico-* y *análisis*. Doctrina y método creados por Sigmund Freud, médico austriaco, para investigar y tratar los trastornos mentales mediante el análisis de los conflictos inconscientes.

En su texto de 1900, *Die Traumdeutung* (*La interpretación de los sueños*), Freud parte de la hipótesis que expone que "el deseo onírico reprimido por instancias mentales superiores mueve el mundo subterráneo, que lo sofocado en las profundidades del alma encuentra, por la vía del sueño, un camino para abrirse paso hasta la conciencia" (Freud citado en Sierra, 2009, pp. 86-87). "Demostraré que existe una técnica psicológica que permite interpretar sueños, y que, si se aplica este procedimiento, todo sueño aparece como un producto psíquico" (Freud, 1900, p. 29).

A colación de lo anterior, debe referirse también la importancia que el propio Füssli le otorgaba al sueño, ya que declararía en un famoso aforismo que "una de las regiones más inexploradas del arte son los sueños", frase que nos hace pensar en sus obras visionarias y nos invita a explorarlas, puesto que en ellas representa todo tipo de ensoñaciones. Sus pinturas sirvieron de inspiración de otro genio extravagante, Blake.

Darwin elaboró sus teorías sobre la actividad onírica y los sueños y llegó a clasificar la pesadilla –ampliamente representada en obras visionarias– como una forma de "enfermedad" mental. Aunque su análisis carece del descubrimiento freudiano de la pesadilla como medio de indagar en los traumas residuales y las sensaciones, sus percepciones pueden considerarse bastante modernas. Por tanto, la categoría de pesadilla manifestaría entonces una especie de desesperación personal por el deseo de conservar la mente racional ante la experiencia subjetiva, tal y como había establecido Darwin.

Por lo que respecta a las vías que confluyen en el Psicoanálisis de Freud hay que exponer que parten: 1) de un procedimiento que sirve para indagar procesos anímicos difícilmente accesibles por otras vías; 2) de un método de tratamiento de perturbaciones neuróticas, fundado en esa indagación, y 3) de una serie de intelecciones psicológicas, ganadas por ese camino, que poco a poco se han ido coligando en una nueva disciplina científica (Freud, 1923, XVIII, p. 231 citado en Sierra, 2009, p. 91). Freud incorpora la interpretación de los sueños en el tratamiento psicoanalítico, ya que entiende que el sueño expresa, de forma latente y a través de un lenguaje de símbolos, el conflicto origen del trastorno psíquico. Es un método de investigación que consiste esencialmente en

evidenciar la significación inconsciente de las palabras, los actos y las producciones imaginarias (sueños, fantasías, delirios) de un individuo. La interpretación psicoanalítica igualmente estará muy presente en el Surrealismo[127].

En el caso de *La pesadilla* de Füssli encontramos una gran relación con la obra de *El sueño de la razón produce monstruos* (1799, grabado nº 43 de la serie los *Caprichos*) de Francisco de Goya y Lucientes[128] (1746-1828). La palabra "sueño" alude al hecho de dormir y soñar, pero además, también se refiere a "visión" y "ensoñación". Así, el título de la obra podría interpretarse como "ensoñaciones de la razón". Quién sabe si tal vez por algún eco que le hubiese podido llegar a Goya, o porque a ambos pintores les unía un mismo impulso creativo, este grabado encuentra una enorme relación con *La pesadilla* de Füssli. Haciendo un símil con la situación de la época en la que tienen lugar ambas obras, Inglaterra como portadora de la Revolución Industrial y exportadora de conocimientos técnicos, pudo abrirse paso en Europa gracias a artistas receptivos a las nuevas ideas de progreso. Es el caso de Goya, que compartirá con otros artistas europeos una cualidad claramente moderna.

Todo lo expuesto hasta ahora conduce a plantear la posibilidad de que algún artista considerado visionario pudiera efectuar ese tipo de obras a consecuencia de algún problema y/o alteración mental. Sin embargo, entendemos que este planteamiento resulta demasiado reduccionista y,

---

[127] Las regiones psíquicas exploradas por Freud serían consideradas por los surrealistas como el reverso de la lógica. Es así como a través del arte exploran el inconsciente, los sueños, la locura, los delirios y las fantasías. A los textos automáticos, se agregarán también los relatos de sueños. "Freud proporcionó la definición más precisa del marco psicoanalítico, al subrayar que sus "pilares" teóricos eran el inconsciente, el complejo de Edipo, la resistencia, la represión y la sexualidad (...) Si bien los freudianos de todas las tendencias siempre aceptaron reconocerse en esta definición de psicoanálisis, no han cesado de combatir entre ellos a dividirse acerca de la cuestión de la técnica psicoanalítica y el psicoanálisis didáctico" (Roudinesco y Plon, 2008, p. 845).

[128] Al igual que Blake, casi en el mismo periodo, Goya estuvo supervisado por la intolerancia que exacerbó la Revolución Francesa. Esa presión fomentó inexorablemente el disimulo de la temática tratada en las obras. Asimismo, Goya tuvo gran influencia de Füssli, y en general, estuvo receptivo a las influencias inglesas que surgieron durante la Revolución Industrial.

como mucho, podría explicar algunos casos, pero nunca la totalidad de obras y artistas.

De todas formas, debe recordarse que han sido muchos los artistas que se han considerado adelantados a su época, cuya obra no ha sido suficientemente comprendida (con frecuencia hasta tiempo después), y que por tanto, resultaría imposible explicar limitándose únicamente a una cuestión psíquica. En este caso se debería más a una cuestión religiosa, espiritual, cultural, social o política que a una enfermedad mental.

En suma, y a pesar de recurrir a temáticas un tanto peculiares como son las pesadillas, se entiende más factible la alternativa de que la aproximación de estos artistas a círculos y corrientes de pensamiento concretas, a gustos o inquietudes propias forjarían en gran medida su personalidad, y en consecuencia, se reflejaría en su trayectoria artística. Este sería el principal factor que explicaría una posible conexión en cuanto a temas y aspectos formales y técnicos utilizados por estos artistas visionarios, como ha sucedido en otras épocas y periodos de la Historia del Arte y de la cultura en general.

3.2. William Blake (1757-1827)

Su biografía ha sido tratada por diversos autores (Swinburne, 1868; Bronowsky, 1972; Marshall, 1988; Bindman, 1989; Bentley, 2001; Galdón, 2004; Caracciolo Trejo, 2005; Villaurrutia, 2007; Raine, 2013). Además de pintor fue poeta y grabador. Místico y visionario. Ha sido uno de los personajes más influyentes de la historia de la cultura inglesa. Por esta razón, cuesta creer que no fuera aceptado por el público de su tiempo, que consideraba sus obras desagradables o de mal gusto.

Sus obras fueron rechazadas por la sociedad y no alcanzó gran éxito en vida. Por suerte, pudo continuar gracias a las aportaciones de pequeños mecenas. Quiso establecer literariamente otro universo, y hasta una nueva religión, combinando el cristianismo y la mitología del Olimpo.

Blake dio muestras también de un pensamiento muy avanzado para su época en cuanto a ciertas libertades y derechos sociales. Despreciaba la discriminación sexual, y durante toda su vida –y en parte de su obra–

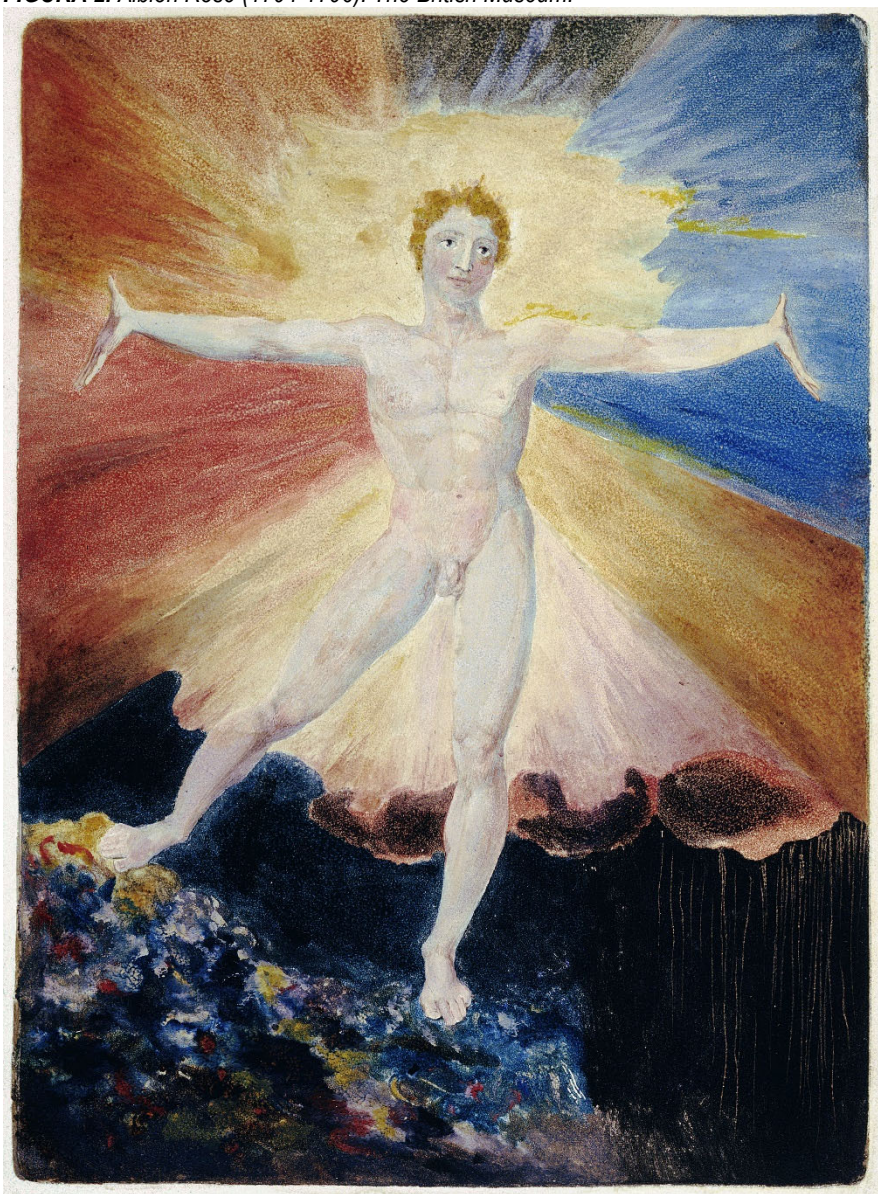
peleó por conseguir la igualdad de la mujer y su derecho a liberarse del yugo que suponía el matrimonio tradicional sin amor, defendiendo igualmente su derecho a la liberación sexual.

En 1788, Blake comenzó a experimentar la técnica del aguafuerte, método usado para ilustrar la mayoría de sus libros de poemas. Empleó dicha técnica concretamente en cuatro de sus trabajos: *Songs of Innocence and of Experience* (*Canciones de inocencia y de experiencia*), *The Book of Thel*, *The Marriage of Heaven and Hell* (*El matrimonio del cielo y el infierno*) y *Jerusalén*.

En 1793 publicó su poema *Visions of the Daughters of Albion* (*Visiones de las hijas de Albión*), en el que criticaba duramente la «absurda crueldad de la castidad y el matrimonio de conveniencia, defendiendo el derecho de la mujer a su autorrealización». Además de esta faceta "feminista", el artista estaba radicalmente en contra de la esclavitud. Todas estas ideas procedían en buena medida –y se vieron alimentadas– por su relación con numerosos personajes contestatarios de la época, algunos de los cuales compartieron inquietudes y amistad con él.

Una de sus obras destacadas es el grabado a color de *Albion Rose* o *La rosa de Albión* (1794-1796), en el que muestra el esperanzado testimonio que da del naciente impulso revolucionario. Se cree que conmemora la experiencia del artista en los Disturbios de Gordon de esa misma fecha. No se trata por tanto de un simple desnudo, sino del mismísimo cuerpo de Inglaterra, obviamente despojado de todo tipo de signos externos de clase social e identidad histórica. El joven desnudo de Albión (al que se ve arder sobre una cima en pendiente) contiene los elementos esenciales de su lenguaje plástico: la figura humana empleada como signo corpóreo de las posiciones espirituales, intelectuales y políticas. La figura está a medio camino entre Cristo y Apolo (lo que implica una relación directa entre religiosidad y mitología).

FIGURA 2. *Albion Rose (1794-1796). The British Museum.*



Fuente: es.wikipedia.org

Admirador de Shakespeare, Dante y Milton, su poesía y su pintura, libérrimas y visionarias, resultan del todo sorprendentes para su tiempo, y preludia con ellas los nuevos aires estéticos que traerá el Romanticismo. Destaca su sátira menipea de 1793 titulada *The Marriage of Heaven and Hell* (*El matrimonio del cielo y el infierno*). También ilustró la obra de otros autores como es el caso de *Paradise Lost* (*El paraíso perdido*) de John Milton y la obra infantil de Mary Wollstonecraft, *Original Stories from Real Life with Conversations calculated to Regulate the Affections, and Form the Mind to Truth and Goodness* (*Relatos originales de la vida real*), publicada por primera vez en 1788 se reeditó en 1791 con ilustraciones realizadas por William Blake.

Sería un error considerar únicamente la obra pictórica y literaria de Blake en función de las increíbles visiones que sólo él era capaz de presenciar. En realidad, estuvo profundamente influido por diversas doctrinas esotéricas que plasmó de forma inigualable en sus obras. Algunas de las características que podríamos resaltar de su trabajo son las siguientes:

- Consagra su vida a una visión cosmológica personal.
- Simbolista y con una imaginación desbordante, creó un sistema cosmológico único, un reino mítico donde las fuerzas del bien y del mal chocan entre sí.
- Prefiere la línea y el dibujo romántico en el sentimiento y el misterio *precedente del Surrealismo*.
- Rechaza la concepción espacial renacentista.
- Sus personajes se mueven en un espacio psicológico trascendente.
- A pesar del formato pequeño de sus obras, hay gran número de elementos en ellas.
- Nos transporta a paisajes y ambientes alejados del mundo real a través de pinturas simbólicas. Esto queda patente al observar cualquiera de sus cuadros o grabados, en los que nada es al azar, todo significa o quiere representar algo.

– Vivió una época turbulenta, lo que parece plasmarse en sus obras. Muchas de ellas son oscuras, con personajes en los que se reflejan expresiones de sufrimiento, encadenados o rodeados de llamas.

– Destaca su manera de resaltar excesivamente la musculatura humana, incluso en niños pequeños, como en *The Good and Evil Angels* (*El ángel bueno y el ángel malo*, 1795-? c. 1805).

FIGURA 3. *The Good and Evil Angels (1795-? c. 1805). Tate Modern, Museo Nacional Británico de Arte Moderno.*



Fuente: commons.wikimedia.org

Por otra parte, se rebeló contra el racionalismo, el materialismo y el cristianismo tradicional. Y es que la rebeldía de Blake no se limitaba únicamente al ámbito artístico, sino que dio sobradas muestras de poseer un pensamiento progresista y revolucionario. Fue un revolucionario, defensor acérrimo de la Revolución Francesa; un jacobino –aunque más tarde quedó decepcionado con los derroteros que terminó

adquiriendo–, en cuyos fines tenía puestas muchas esperanzas, e igualmente simpatizaba con la causa de las colonias americanas que buscaban la independencia de Inglaterra.

En cuanto a la política, sus ideas políticas –indisolubles de sus particulares creencias religiosas– le causaron más de un problema. En cierta ocasión criticó duramente al rey de Inglaterra, lo que le costó una investigación y una acusación por alta traición contra la Corona, aunque finalmente resultó absuelto de los cargos.

Su obra, sumamente original, posteriormente fue recuperada por los autores prerrafaelitas (influyó a Rosetti) y simbolistas, que lo veían como la encarnación de un artista rebelde e inconformista. Para terminar este punto, en palabras de Raine:

> para Blake, vivir según la Imaginación es el secreto de la vida. Los "dioses" de la razón, el sentimiento, la inspiración y los sentidos físicos no son más que aspectos de esa vida única de la Imaginación, "la propia existencia humana" que lo abarca todo en conjunto. No hay nada fuera de la Imaginación, que es inmortal, eterna e inagotable (2013, p. 270).

4. FÜSSLI VS BLAKE, ¿HAY MÁS SIMILITUDES DE LAS ESPERADAS? ¿EXISTE UNA CLARA INFLUENCIA VISIONARIA EN ARTISTAS POSTERIORES?

Presentan características iconográficas y formales a veces bastante semejantes. Ambos artistas coincidieron en varios aspectos al tratar de transformar la realidad visible. Para lograrlo tomaron diversos elementos suyos, combinándolos con frecuencia de forma paradójica. Así crearon otros posibles mundos mentales.

Contrapusieron la imaginación a la razón, lo asistemático y contradictorio al orden y combinaron de una forma recreativa los elementos tomados de la naturaleza. Blake y Füssli se inspiraron también en la literatura y en motivos religiosos y hasta mitológicos.

En las obras de Füssli la perspectiva resulta baja, como si el espectador contemplara sentado una escena, mientras que en las representaciones de Blake la perspectiva es central y directa, como si se tratase de miniaturas medievales.

Ambos suelen situar sus escenas en un ambiente nocturno o casi de noche: las horas de los sueños, de la imaginación, de la irrealidad, de la poesía... pero también los momentos más misteriosos que recuerdan la muerte, las pesadillas y el horror.

Füssli empleó fuertes contrastes para expresar el misterio. Blake utilizó luces ambiguas, principalmente la crepuscular o la del amanecer, a las que dota de una aureola mágica, tal vez paradisíaca.

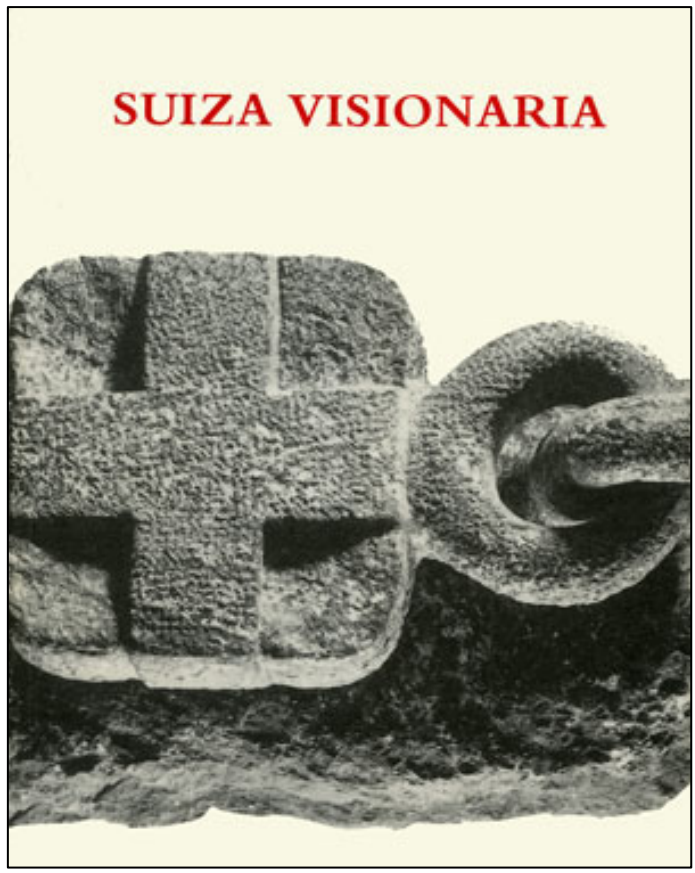
En cuanto a la posible influencia posterior que tuvo la pintura visionaria hay que exponer que entre los artistas visionarios contemporáneos se encuentran Hieronymus Bosch, Morris Graves (de la escuela del noroeste del Pacífico del arte visionario), Louis Soutter, Emilio Bisttram y Gustave Moreau, entre otros. En definitiva, Simbolismo, Surrealismo y arte psicodélico son también precursores directos del arte visionario contemporáneo.

Finalmente, en 1992 (del 10 de marzo al 18 de mayo) se llevó a cabo en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía de Madrid una exposición titulada "Suiza visionaria". Comisariada por el suizo Harald Szeemann –uno de los nombres de trayectoria más interesante en el arte contemporáneo europeo–, la exposición pretendía mostrar una Suiza imaginativa, alejada de los clichés habituales. Entre los muchos artistas que abarcó la muestra se encontraba Füssli. Esta exposición constaba de unas 200 obras de más de 50 artistas diferentes entre la segunda mitad del XVIII y la actualidad. Lo primero que sorprendió en ella sin duda fue el propio título, pues el tópico popular de visionario no suele asociarse a los suizos. Como se indica en la web del museo:

Szeemann propone una revisión crítica del arte, del acto creativo y del hecho visual en este contexto geográfico determinado y para llevar esto a cabo pone en cuestión el dicho tradicional de que Suiza es un país que no tiene historia (y por lo tanto tampoco identidad) y concluye que la nota común a todas las manifestaciones artísticas en tan amplio arco

cronológico es justamente la diversidad de planteamientos desde la particularidad (psíquica o social). Derivado de este planteamiento, la exposición aborda la interpretación historiográfica de las prácticas artísticas en Suiza desde una perspectiva crítica, y a la luz de un espíritu y una herencia constructivista[129].

FIGURA 4. *Catálogo de la exposición "Suiza visionaria" (1992). En palabras de su comisario, Harald Szeemann, "este libro y esta exposición son un homenaje a una forma determinada de creatividad que, sin ser exclusivamente suiza, está íntimamente ligada a este país y a su paisaje" (Szeemann, Kneubühler y Schmidt, 1992).*



Fuente: museoreinasofia.es

[129] Para ampliar información véase https://www.museoreinasofia.es/exposiciones/suiza-visionaria

Desde un análisis histórico de las peculiaridades sociales, institucionales y geográficas de Suiza, el catálogo, precedido por tres textos programáticos ('Suiza visionaria', 'La imagen visionaria' y 'Arcadia en los Alpes') está conformado por una 'cronología visual' estructurada a través de textos que analizan a artistas diversos asociados con Suiza como espacio del desarrollo de lo individual y de una 'teología propia', desde Mario Merz a Ben Vautier, o desde Alberto Giacometti a Christian Boltanski (Szeemann, Kneubühler y Schmidt, 1992).

Szeemann plantea con la muestra por tanto una lectura del arte suizo como producto de una experiencia visionaria, partiendo de la consideración del artista como tal visionario. Así, en palabras del comisario, "el artista crea, o es receptor de técnicas, métodos y dimensiones plásticas como el movimiento, para volcar esas visiones en su obra". En definitiva, sin la "visión" de Szeeman no se podría explicar esta "Suiza visionaria".

5. CONCLUSIONES

En este recorrido por dos ejemplos de artistas prototipo del denominado arte visionario hemos confirmado que sus obras lamentablemente no fueron suficientemente comprendidas en la época en la que se llevaron a cabo.

Era un arte diferente, arriesgado si se compara con el ejecutado por sus coetáneos, siendo probablemente ese uno de los principales motivos de rechazo de este maravilloso arte. Y es que la causa fundamental de la marginación y el rechazo de estos artistas y de sus obras recaía puramente en la incomprensión por parte del público y de la sociedad del momento. En consecuencia, es mucho más sencillo rechazar automáticamente algo simplemente por desconocimiento o incomprensión.

Lo anterior se puede entender si se profundiza y se observa desde la perspectiva del Siglo de las Luces, de las luces de la razón; es decir, todo lo que se escapara a ello o no fuera suficientemente comprendido o explicado como se requería, directamente se infravaloraría o no se valoraría como es debido.

En general, dentro de este abanico visionario tenían cabida desde artistas formados hasta verdaderos autodidactas, puesto que todos ellos fueron capaces de crear obras que podrían calificarse como "visionarias" en honor a sus creadores. En ellas se muestran multitud de imágenes fantásticas, trabajadas con líneas sinuosas que hacen del color una cuestión secundaria. Se fuente de inspiración fueron obras literarias clásicas o del Renacimiento (Homero, Dante, Shakespeare o Milton), de las que extrajeron visiones íntimas y místicas, dando entrada tanto a lo horrible como a lo erótico.

Llegados a este punto, y después del breve recorrido que hemos realizado por la obra y la vida de estos autores, se puede afirmar la siguiente premisa: en el caso de Füssli, ha sido a la pintura visionaria lo que por ejemplo David[130] a la revolucionaria, puesto que ambos han sido tomados como ejemplo por sus seguidores. Y que en el caso de Blake, destaca su preferencia por la línea y el dibujo romántico en el sentimiento y el misterio precedente del Surrealismo, además de que su obra fue recuperada posteriormente por los prerrafaelitas y simbolistas.

A caballo entre los siglos XVIII y XIX, en la Europa de la revolución francesa y del imperio napoleónico, Blake y Füssli encarnan la cara oscura del Siglo de las Luces y el estallido inicial de la modernidad artística. En definitiva, a pesar de encontrar nexos de unión entre obras y artistas visionarios, rechazamos la posibilidad de explicar estas majestuosas obras desde un punto de vista únicamente médico, de enfermedad mental o de otro tipo.

En consecuencia, comprendemos que este tipo de obras únicamente se explican por personalidades diferentes, distintas, forjadas probablemente en base a aspectos individuales, preferencias, ideales políticos, sociales y de otra índole, que permitieron a estos artistas expresarse de una forma diferente a la establecida en su época, utilizando para ello la pintura, la ilustración y la literatura como principales vías de transmisión.

[130] Werner Hofmann (1995) habló de Füssli y Goya en su obra *Une époque en rupture, 1750-1830*. En ella dedica igualmente dos capítulos consecutivos y conectados a Füssli y David.

6. REFERENCIAS

Antal, F. (1956). Estudios Fuseli. Londres.

Antal, F. (1989). Estudios sobre Fuseli. Visor

Bentley Jr., G. E. (2001). The Stranger From Paradise: A Biography of William Blake. Yale University Press

Bindman, D. (1989). William Blake, artista. Editorial Swan

Bloom, H. (1974). "W. Blake" en "Los poetas visionarios del Romanticismo Inglés". Barral Ed.

Bowra, C. M. (1972). "W. Blake" en "La Imaginación Romántica". Taurus.

Bronowski, J. (1972). William Blake and the Age of Revolution. Routledge y K. Paul

Calvo Santos, M. (2016). Henry Fuseli. Historia-arte.com

Caracciolo Trejo, E. (2005). Antología Bilingüe. William Blake. Editorial Alianza

Freud, S. (1900). Obras completas. Vol. IV: La interpretación de los sueños (primera parte). Amorrortu editores

Galdón, Gema (2004). William Blake. Flagelo de tiranos. Retratos del viejo topo. Judy Cox

Garrido-Ramos, B. (2012). Evolución de la pintura visionaria. Trabajo de Discursos del Arte Contemporáneo. Texto inédito sin publicar.

Garrido-Ramos, B. (2014). La pintura visionaria. ArtyHum Revista Digital de Artes y Humanidades, 2, 94-101.

González Serrano, C. J. (2013). Filosofía pictórica: el genio artístico-místico de William Blake. En El vuelo de la lechuza

Hayes, J. (1992). Pinturas británicas de los siglos XVI al XIX. Las Colecciones del Catálogo Sistemático de la Galería Nacional de Arte. Washington, DC, 74-75.

Hoffman, W. (1995). Une époque en rupture, 1750-1830. Gallimard

Knowles, J. (1831). La vida y los escritos de Henry Fuseli. 3 vols. Londres

Marshall, P. (1988). William Blake: Visionary Anarchist.

Powell, N. (1951). Los dibujos de Henry Fuseli. Londres

Pressly, N. L. (1979). El círculo de Fuseli en Roma. Exh. gato. New Haven, Connecticut: Centro de Arte Británico de Yale

Raine, K. (2013). Ocho ensayos sobre William Blake. Traducción Carla Carmona. Cartoné. Colección Imaginatio Vera. Ediciones Atalanta

Roudinesco, É.; Plon, M. (2008). Diccionario de Psicoanálisis. Título original, Dictionnaire de la Psychanalyse, 1997, traducción de Jorge Piatigorsky y Gabriela Villalba. Paidós

Ruiza, M.; Fernández, T. y Tamaro, E. (2004). Biografía de Johann Heinrich Füssli. En Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea

Schiff, G. (1973). Johann Heinrich Füssli 1741-1825. 2 vols. Zúrich

Selma, J. V. (1982). W. Blake. Cuadernos de Cultura. Valencia

Sierra, Mª L. (2009). Los sueños de Sigmund Freud. Historia y Grafía, UIA, 33, 85-111.

Szeemann, H.; Kneubühler, T. y Schmidt, A. (1992). Catálogo de la Exposición la Suiza visionaria. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía de Madrid

Swinburne, A. Ch. (1868). William Blake: A Critical Essay. Londres

Tomory, P. (1972). La vida y el arte de Henry Fuseli. Londres

Villaurrutia, X. (2007). El matrimonio del Cielo y del Infierno. W. Blake. Ed. Renacimiento

‘¿SERÍA MÁLAGA SI TODO ESTO NO FUERA?’ LA POESÍA Y EL URBANISMO, AGENTES REVITALIZANTES DE LA MEMORIA Y LA IDENTIDAD: LA INTERVENCIÓN DE FERNÁNDEZ OYARZÁBAL EN EL ENTORNO DE POZOS DULCES

JAVIER GONZÁLEZ TORRES
Fundación Victoria,
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Se preguntaba Edgar Neville, evocando el Centro histórico de la Málaga de mediados del siglo XX, si la ciudad sería la misma sin una serie de escenarios urbanos. El escritor, sugestionado ante la urbe, reflexionaba sobre cómo esos elementos diferenciadores le provocaban sensaciones únicas y si, en algún momento, estos se perdieran, desaparecía esa singularidad: “si no tuviera el callejón propicio / la esquina misteriosa y recoleta, / y ese balcón con perfume de labios / y aquella inesperada plazoleta…” (Neville, 1967).

El autor no pecaba de ingenuidad pues conocía numerosas localidades: Alfafar, en Valencia, donde residían sus abuelos maternos; La Granja de San Ildefonso, en Segovia; Granada, en la que acabó sus estudios en Derecho; Washington y Los Ángeles, en EE. UU., en las que compaginó labores diplomáticas en la embajada española con iniciativas vinculadas al mundo del cine; o, Londres, primer exilio al comienzo de la Guerra civil. Pero en Málaga encontró motivaciones que hacían especial esta relación: unas, personales, vinculadas a su primera esposa, Ángeles Rubio-Argüelles; las otras, ligadas a la cultura y a costumbres populares; y, la últimas, provocadas por su forma de entender la vida. La suma de las tres cuestiones desnivela la balanza emocional a favor

de la metrópoli mediterránea hasta tal punto que, en determinados momentos, instalará su residencia en distintos parajes de la provincia.

Su opinión debe entenderse desde la posición del intelectual que rechaza la costumbre aburguesada de convertir la cursilería y el absurdo en norma de conducta. La crítica a tales actuaciones confluye en Neville a través de un talento innato, encarnando los rasgos filosóficos más positivos del *bont vivant* que aprecia el valor de detalles considerados por otros ojos como nimios o insignificantes. Esa visión poética y trascendente deviene de una concreción optimista de la vida (Burguera, 1994 y 1999; Ríos, 2007), reverenciando en extremo el sentido del ocio y afinando una idea de felicidad enrolada en el humor.

En este sentido, los versos citados están dotados de un poder de interacción ilimitado, cobrando forma lo evasivo (Pillet, 2015). Lo mismo sirven de excusa para recrear percepciones como para confluir de forma complementaria en otras inquietudes, ahondando en propuestas de disciplinas alejadas de lo literario.

¿Puede por ello un poema construir o destruir una ciudad? La respuesta es compleja; es cierto que existen urbes en las que no se atisba ningún rasgo poético pero que, por el contrario, son absolutamente prosaicas. También se da la circunstancia de poemarios donde no hay rastro alguno de referencialidad urbana, aunque cualquier elemento de inspiración pueda entenderse como un lamento ante la pérdida de identidad ciudadana. En todo caso, ambos conceptos encuentran un punto de unión a lo largo de la historia del urbanismo y de la literatura en función de la interacción creativa y del interés particular.

Son numerosos los objetos y recursos estilísticos de los que se sirven los autores para recrear mundos; entre ellos, la analogía de espejos que evoca a la urbe ancestral que sucumbe a la acción destructiva contemporánea. Basta señalar un ejemplo: Virgilio, en el canto tercero de *La Eneida*, justo cuando Andrómaca –viuda de Héctor– se encuentra con Eneas, le participa que vive en el destierro y que ha reconducido su vida junto a Heleno. Este ha construido en su honor una ‘pequeña Troya’ que, incluso, cuenta con un río parecido al mítico Simois. La sugestiva

recreación es retomada siglos después por Baudelaire en *Le cygne*[131], justo en el momento en el que París está siendo sometida a la remodelación de Haussmann[132]. El poeta francés toma las referencias míticas de los personajes virgilianos para, a su vez, criticar ferozmente un proyecto que, en su opinión, dará al traste con elementos idiosincráticos al ser sustituidos por impersonales bulevares.

Estas evocaciones poéticas que claman por reverdecer y hacer presente un espíritu concreto –perdido o mantenido en el tiempo–, con independencia del sentido crítico con el que se efectúan, chocan en multitud de ocasiones con el devenir de los tiempos. En Málaga, estos recursos parecen tener una poderosa fuente de inspiración. La ciudad, en su milenaria historia, es el resumen perfecto de toda reinvención constante, pues las más significativas transformaciones a las que ha sido objeto –al menos en el último siglo– no siempre han cosechado resultados positivos (González, 2018); sobre todo cuando estas iniciativas tienen como base la destrucción de elementos patrimoniales sobre los que se superponen otros nuevos, en un claro ejercicio de amnesia despersonalizada.

Si Neville volviera hoy a pasear por esa urbe, es probable que se desconcertase. Le sería imposible encontrar aquel callejón enjalbegado, la esquina que rezumaba aún el espíritu de otros momentos, el balcón con forja de los Heredia o la sorpresiva plazoleta. Por un lado, el malentendido espíritu de progreso que vehicula actuaciones gentrificadoras a intereses particulares y, por otro, la dejadez más absoluta de ciertas áreas abandonadas de un Centro histórico cada vez más tematizado desde el punto de vista de la explotación turística, están sentando las bases para una paulatina desvirtuación de lo idiosincrático.

---

[131] Cuarto poema de *Tableaux parisiens*, inserto a su vez en *Fleurs du Mal*. La composición es particularmente compleja por las continuas referencias mitológicas, entendidas como reflejos evocativos de realidades y personajes contemporáneos.

[132] La cita concretiza el lugar físico que el poeta echa en falta: "…mientras cruzaba el nuevo carrusel. / El viejo París ya no existe"; la alusión tiene que ver con la remodelación del distrito de Doyenne, entre el Louvre y las Tullerías, destruyéndose edificios de la época de Luis XIV.

2. OBJETIVOS

Quizá algunas de estas reflexiones, a medio camino entre la acción poética y la actividad urbanística, servirían de sustento al proyecto del arquitecto y profesor universitario José Fernández Oyarzábal. De hecho, en 2004, la Gerencia municipal de Urbanismo, dependiente del Ayuntamiento de Málaga, decide actuar en una zona céntrica degradada, poniendo en práctica la propuesta redactada por el mencionado autor. Este trataba de recuperar el pulso perdido de una serie de vías que, en paralelo a la antigua muralla medieval, conforman un entorno conocido con el nombre de Pozos Dulces. Al estudio urbanístico, estético y literario de esta actuación se dedica este trabajo.

FIGURA 1. *Delimitación gráfica del entorno sobre plano de Málaga hacia 2010.*



Fuente: Archivo de Fernández Oyarzábal

3. METODOLOGÍA

Este proceso de renovación urbana, como se recoge en la *Memoria* explicativa del mismo (Fernández, 2010), se realiza sobre un área dotada de edificios notables y rasgos geoespaciales e históricos particulares. Pero la realidad palpable desde finales del siglo XX es bien distinta: se trata de un laberinto de calles sin vida, abandonadas a su suerte; el vecindario, huido en busca de mayor confort y mejores servicios públicos; las viviendas y demás edificaciones, deterioradas o amenazando ruina, convertidas en soporte para pintadas sin intención estética; y, las calles, desiertas, convertidas en foco de infecciones, degradación y prostitución. Con esos ingredientes, la actividad ciudadana había ido decayendo, convirtiéndose el entorno en escenario ideal para la delincuencia, la marginación, la pobreza y la exclusión social.

FIGURA 2. *Situación de la calle Arco de la Cabeza en el verano de 2003.*



Fuente: Archivo del autor

La realidad es, a veces, tozuda, amnésica, cruel. El espacio que antaño surgió como pasillo colindante a las murallas islámicas y que mantenía su genealogía discursiva tras la transformación del entorno en el siglo

XIX como producto de la apertura de una vía que, de sur a norte, recorría el perímetro de la *madina*, apenas si reflejaba tal importancia. Las inserciones que en el primitivo trazado se habían realizado en la centuria dieciochesca para dar salida hacia los arrabales del margen izquierdo del río Guadalmedina, monumentalizando anteriores puertas de entrada y salida, tan solo quedaban reflejadas en el nomenclátor. La importancia espiritual-asistencial del convento de la Aurora y Divina Providencia, 'Las Catalinas', al que se trasladó en 1787 la comunidad de tercias dominicas para ocupar un espacioso conjunto monástico, apenas si se recordaba. De hecho, su voluminosa silueta perimetral era solo una isla arquitectónica a cuyo mantenimiento tampoco ayudaba la crisis de vocaciones religiosas.

El comercio no podía entenderse como elemento de dinamización económico-social. El paulatino abandono de las antiguas tiendas, así como el cierre de despachos dedicados a oficios tradicionales –unido también al traslado de la única entidad bancaria existente–, provocaba otro vacío considerable. El caserón en el que, desde 1911, el padre jesuita José María Aicardo y un nutrido grupo de voluntarios cuidaban de la educación de adolescentes huérfanos, la *Casa del Niño Jesús*, se asfixiaba por un doble motivo: las trabas burocráticas de la normativa para la acogida de menores y la falta de medios económicos con los que mantener tanto la asistencia personalizada como una edificación antigua que ocupaba los números 17 al 21 de la calle Pozos Dulces.

Con relación a dicha vía, los ecos de las leyendas (Díaz y Sánchez, 1999) apenas si pervivían. Una de esas narraba que, a mediados del siglo XVII, habitaba en el entorno la joven Catalina Bejarano[133]; modelo de honradez para sus comadres de vecindario, era objeto de atención de aquellos mozos que, de manera continuada, se postraban en las rejas de una de las ventanas de su vivienda para poner en práctica cortejos galantes. Tan conocidos fueron los rechazos que la dama propiciaba cada vez que algún atrevido zagal osaba con molestarla, que se hicieron populares una serie de letrillas que, al ritmo de rondeñas,

[133] El suceso forma parte del elenco de episodios que, a medio camino entre los datos históricos y la imaginativa leyenda, conforman la identidad colectiva de una ciudad.

cantaban tanto la belleza incólume de la dama como su recta intención, capaz de despedir sin ambages a todo apuesto candidato.

Pero su vida daría un vuelco sustancial en una veraniega mañana de 1645. La canícula y la escasez de lluvias habían llevado a la urbe a una situación de sequía extrema. La mayoría de los pozos naturales estaban secos y la población se abastecía de los existentes en la ribera del río, únicos que recibían las filtraciones del escaso caudal del Guadalmedina. Las calles del entorno eran un hervidero diario de mujeres que, provistas de cántaros y cubas, iban y venían continuamente, conformando una interminable romería en busca del preciado líquido. En tales circunstancias ocurre un hecho extraño: una de esas mujeres, en la misma puerta de la vivienda de la conocida chica, pide auxilio a voces porque, al intentar sacar agua de la profunda cisterna allí existente, el cubo parecía pesar demasiado. Ante la petición, una multitud de personas se congrega en el lugar, esforzándose sin éxito en tirar de la soga que, a su vez, accionaba el dispositivo. En estas, Catalina ase la gruesa maroma y consigue subir el cubo sin ninguna resistencia. El recipiente no contiene una sola gota de agua, pero no está vacío; en su interior hay un rollo de lienzo antiguo. La doncella lo deslía y en el soporte aparece la imagen pintada de María de Nazaret. Tal es la sorpresa ante el hallazgo que Catalina decide enmarcar el retrato y depositarlo en una hornacina existente en la fachada misma de su vivienda.

Años después, la dama desposa con uno de aquellos tenaces rondadores. El matrimonio concebiría un hijo que, llegando a la edad adolescente, se alista en una leva de soldados con ocasión del levantamiento del reino de Portugal tras la muerte de Felipe IV. Tras dos años de combates y sin noticias sobre el joven, Catalina entendía que habría muerto en batalla. Una de esas noches, orando a lágrima viva ante el lienzo mariano, sufrió un desvanecimiento causado por un suceso extraño. Trasladada por sus vecinas hasta el lecho, a la mañana siguiente y aún convaleciente, intentaba explicarles el motivo de tales turbaciones justo en el momento en el que un soldado entraba en la cámara; era el hijo que, tras años de lucha, volvía a casa, abrazándose de inmediato a su madre. En presencia del muchacho, la dama explicó la causa de la turbación vivida la noche anterior: en un momento del rezo, levantó sus

ojos hacia el lienzo percatándose que el rostro de la Virgen había desaparecido y que su lugar lo ocupaba la faz sonriente del inolvidable vástago.

La situación en sí llevaría a Bejarano a promover la construcción de una capilla en las inmediaciones de su vivienda, permutando la advocación dada a aquel lienzo mariano –en un primer momento, conocida como la Virgen del Arco– al de *Nuestra Señora de la Cabeza*. La primitiva construcción sería ampliada a mediados del siglo XVIII, encargándose incluso la hechura de una imagen lignaria. No obstante, los procesos desamortizadores llevados a cabo en la siguiente centuria culminaron con la demolición de todos esos elementos que habían conformado el imaginario colectivo de distintas generaciones del entorno, manteniéndose el topónimo de *Arco de la Cabeza* para una de las calles que lo conformaban.

Cuestiones legendarias aparte, cualquier actuación integral a desarrollar en la zona debía pasar por aplicar conceptos tales como 'revitalización', 'recuperación' o 'memoria'. Del estudio urbanístico previo, destacan aspectos concretos; por ejemplo, el carácter sinuoso de las calles, irregulares y quebradas en sus ejes, con anchuras variables que apenas alcanzan en algún punto los 1,50 metros. Es ese carácter peculiar el que otorga que cualquier paseo no esté exento de hallazgos perspectivísticos pues la no linealidad urbana ocasiona continuas 'sorpresas visuales' –como las evocadas por Neville–, así como juegos de luces y sombras provocados por las proyecciones de la masa arquitectónica de las construcciones. De esta manera, la escala humana –como se insiste en la *Memoria* explicativa– se convierte en protagonista esencial para la concreción de un programa 'reanimador' el cual, por su genealogía y disposición, precisa de itinerarios con preferencia peatonal.

Las edificaciones existentes requerirían de la redacción de proyectos individualizados de restauración y rehabilitación, discriminando aquellas que no sean poseedoras de una suficiente apostura constructiva de otras que, al contrario, aportan singularidad[134]. No en vano, se advierten

[134] En Málaga, no es esta la práctica más común. A lo largo del siglo XX, la piqueta ha destruido elementos patrimoniales consustanciales a la historia del Centro y sus aledaños.

aún la permanencia de construcciones domésticas levantadas a partir del siglo XVIII, conteniendo incluso algunas de ellas vestigios de pinturas murales[135]. En el vial que actúa de eje vertebrador, en cuanto se sirve del decurso quebrado del adarve medieval, las viviendas ubicadas en su margen perimetral se sustentan sobre los lienzos que conformaron la doble muralla; esta, levantada con cantos y argamasa, es perceptible en algún tramo, efectuándose a posteriori diversas actuaciones no homogéneas tendentes a su salvaguarda. En el resto de las calles coexisten edificios levantados en el siglo XIX[136] con solares que, entre escombros y basuras, debieran ser objeto de iniciativas público-privadas.

El mapa constructivo de la zona revela así la existencia de ciertos criterios de homogeneidad tipológica y volumétrica que –salvando la monumentalidad conferida a la portada pétrea del convento dominico–, terminan convirtiéndose en seña de identidad destacable. Es justamente esa consecuencia la que lleva al autor de la propuesta a plantear actuaciones en aras de recuperar –o al menos, evocar –, la particular memoria histórica del entorno, posibilitando con ello una mirada reverdecida que sume estos espacios olvidados al disfrute ciudadano.

La apuesta parte de la propia genealogía del barrio, concibiéndose cual capítulo con el que se cerraran los desagravios vividos y abriera las puertas a otro basado, justamente, en destacar su esencia. Esta apenas se mantenía en detalles poco valorados –tanto por su lamentable estado como por su consistencia inmaterial– como el del adoquinado de piedra, los puntos de luz o el aroma de especies vegetales. Empero no se trataba de recuperar de manera mimética y anodina tales elementos/percepciones; la propuesta se plantea, necesariamente, desde una lógica contemporánea, respetuosa con el carácter basal de los mismos vista desde el presente. Siguiendo tales pautas, los adoquines no se reharían, sino que formarían parte de un pavimento matérico uniforme, permutando la irregularidad y rugosidad del piso de antaño por placas cuadradas de

[135] Estos ejemplos, visibles y recuperados en otros entornos cercanos, son una de las intervenciones más singulares llevadas a cabo en el Centro de Málaga, convertido en cartografía de arquitecturas fingidas y decoraciones de rocalla. Véanse al respecto las investigaciones que ha ido publicando en las últimas décadas la profesora Rosario Camacho Martínez.

[136] Productos de la transformación de la urbe conventual en floreciente ciudad burguesa.

tonalidades grisáceas que dotaran al paseo de mayor comodidad. Las luminarias no contendrían el correlato presencial de la sinuosa forja más tradicional, pero los haces que desprenderían desde su diseño lineal vendrían a propiciar la luz artificial necesaria a los recovecos de una acodada planimetría urbana en la que las sombras de la noche contribuían a un impostado ambiente decadente. Y con respecto a la percepción que a través de los sentidos realiza el ser humano, las pituitarias de cualquier viandante se pondrían en alerta con la plantación en el único ensanche viario existente[137] de unos naranjos que, sobre todo en primavera, embriagarían el ambiente con su característico azahar.

Pero si tales actuaciones no eran suficientes, el sentido dinámico de cada una de las calles –con independencia de las propuestas que se realizasen en las distintas construcciones–, quedaría reforzado a partir de la conversión de las paredes exteriores de los edificios en reclamo en el que se plasmarían mensajes. Una acción que, en palabras de su mentor, trataba de recuperar por la vía de urgencia la dignidad perdida. La elección de sentencias extraídas de poemarios firmados por autores de diverso tiempo y lugar, quedan concebidas cuales rótulos que se aprehenden en décimas de segundo, haciendo reflexionar a quien las lee sobre su relación con la ciudad, la sociedad o el mundo. Se trataría pues de la puesta en práctica de un particular universo que, visto desde ojos poéticos (Bachelard, 1957), apelara de manera constante a la vitalidad de la memoria colectiva, invitando a cualquier paseante –autóctono o foráneo– a identificarse con esos concisos elementos propios de una 'literatura pintada', cosmopolita y universal.

4. DISCUSIÓN. LA ACTUACIÓN 'REVITALIZANTE': ENTRE EL CONCEPTUALISMO CLÁSICO Y LA PLASTICIDAD SIMBÓLICA DE LO CONTEMPORÁNEO

El espacio de lo cotidiano, público y compartido, genera una serie de imágenes almacenadas en la mente de quienes lo disfrutan (Innerarity, 2006). Se trata de un proceso inmersivo en el que esos elementos se

[137] Este daría pie a la concreción de una plaza, denominada históricamente del Pericón, que actúa como corazón urbanístico de todo este entorno.

entienden como documentos vivos, mantenidos a lo largo del tiempo y susceptibles de relectura, complemento o amplificación. Siguiendo aquel *genius loci* que Christian Norberg-Schulz (1979) recuperase de la mitología romana para referirse al espíritu que da vida a los moradores de un lugar, todo intangible percibido por los sentidos forma parte de la identidad característica de un conjunto de calles en connivencia con cuestiones arquitectónicas, espaciales o ambientales. La disposición, las formas, las escalas o los parámetros, absolutamente complejos de describir, cuantificar y clasificar, terminan por ofrecer tal información que terminan desbordando lo sensorial e intuitivo.

Pero cuando la memoria se pierde o, intencionadamente, no se cultiva, los referentes que antaño fueron fundamentales dejan de existir. Toda acción reconciliadora que tienda a recuperar memorias colectivas de lo urbano, así como a reparar el espíritu de lo destruido, debiera partir de un criterio ecuánime en el que la dualidad espacio-habitante fuese primordial. De un lado, contactando con las generaciones que vivieron tiempos pretéritos, no exentos tampoco de penurias; de otro, recurriendo a procesos examinadores que potencien la particularidad de un área a través de prácticas cuasi arqueológicas, necesarias para poner el acento en los vestigios enterrados por la amnésica desidia o por intereses espurios. La proyección de ambas vías desde una óptica contemporánea supondrá la verificación de un planeamiento respetuoso con las señas de identidad conformadas a lo largo de la historia, pero, también, ambicioso con las necesidades que el futuro deparará, en una combinación compleja pero plena de honestidad y coherencia.

De ahí que sea común entender que los términos de ‘memoria’, ‘historia’, ‘territorio’, ‘identidad’ y ‘poder’ contengan entre sí interesantes vínculos; especialmente cuando se pretendan reelaborar e impulsar ejercicios recuperadores que, desde una posición jerárquica, intenten crear un co-relato oficial, perpetuador de determinadas posturas y discriminador de otras. Empero, el proyecto de Fernández Oyarzábal para Pozos Dulces, inserto en el proceso actual de *aggiornamento* de determinados aspectos urbanísticos, no cuenta con sesgo político pese a auspiciarse desde un organismo público.

Más bien deviene de la perspectiva intelectual de un autor que, por su formación académica y desde la periferia de los poderes fácticos, decide apostar por desarrollar una microhistoria particular. En la *Memoria* califica su proyecto como operación de profilaxis derivada de la aplicación del 'teorema de parsimonia', atribuido al franciscano Guillermo de Ockham; el principio metodológico que la heurística desarrollaría a partir de este sirve como interesante modelo mental a aplicar para solucionar un problema a través de una propuesta elemental. Si varias hipótesis son necesarias para explicar un determinado hecho, lo recomendable es siempre tomar aquella que resulte la adecuada y que, además, lleve implícita valores de operatividad, simplicidad y utilidad.

De ahí que el arquitecto muestre cuáles son las líneas maestras de su idea: el respeto al entorno preexistente en combinación con un novedoso recorrido que invite al viandante a ejercitar una memoria viva, reconocible gracias a la fácil interpretación y asunción de una serie de elementos dotados de una clara intencionalidad plástico-simbólica. Esos resortes irían en la línea de aquellos que, tiempo atrás, hicieron posible las evocaciones poéticas de tantos creadores literarios. Su disposición en este entorno debiera servir, en combinación con la renovación urbanística a efectuar por otras iniciativas paralelas y/o posteriores, en agentes revitalizadores que permitieran actualizar los significados inmanentes de este paisaje urbano.

Para llevar a cabo el proyecto sería necesario actuar en varias direcciones. En esa línea están los bancos instalados en el ensanche del Pericón, a espaldas del antiguo cenobio y de la casa de huérfanos. La disposición de tres módulos pétreos de escasa altura, sin respaldos, diseñados en función de los otros tantos elementos constituyentes de la geometría elemental –el cuadrado, el triángulo y el círculo–, hablarían sobre los comienzos de la experiencia humana, intentando provocar un momento de sosiego en el rápido transitar diario. El juego simbólico que enlaza el pasado más remoto con el presente inmediato se completaría con la plantación de varias hileras de naranjos, capaces de proferir un perfume a cítricos tan consustancial a las primaveras de las tierras del sur

peninsular[138]. La economía conceptual en la que se incardina la reordenación urbanística no es óbice para que, a su finalización, se otorgue también un renovado sentido a la experiencia ciudadana, nutrida tanto de una esencia cultural ancestral como de aspectos propios del tiempo actual con el queda enlazado irremisiblemente.

FIGURA 3. *Banco circular de la plaza del Pericón, alineado con las hileras de naranjos e instalado sobre el pavimento de voluminosas losas de granito.*



Foto del Archivo de Fernández Oyarzábal

La nueva pavimentación llevada a cabo en las vías también deviene del mismo principio. El granito cortado en piezas de 8 centímetros de

[138] La intención inicial quedó fragmentada al poco tiempo de llevarse a cabo: los naranjos enfermaron mientras que, uno de los bancos, se rompió por mor del vandalismo. Años después, la arquitecta Natalia Muñoz reordenó la plaza proyectando un edificio cúbico (ludoteca municipal) y actuando en el muro al que hace frente, medianero con la antigua *Casa del Niño Jesús*. Al respecto, previó que la superficie rectangular de unos veinte metros de anchura quedase dividida horizontalmente en dos franjas: en la superior, dispuso un jardín vertical de plantas crasas en tonos verdosos; y, en la inferior, cubierta de planchas de acero sobre la que se han recortado, en varios tamaños, decenas de palabras que simulan un críptico mensaje; todos los vocablos empiezan por una de las siguientes letras: p, a, s, i, o, n.

espesor y tres tamaños diferentes, actúa como material vertebrador: el más pequeño, destinado a subsanar las irregulares alineaciones de las estructuras edilicias; el intermedio o mediano, convertido en pieza estándar a partir de la cual tirar el 'agua' de las calles, simulando una continuidad visual como si fuese una imaginaria alfombra de direcciones a tomar; o el grande, de 90 x 90 centímetros, utilizado para la ensolar la superficie de las dos únicos ensanches del anillo[139].

La instalación de farolas se haría bajo esos mismos parámetros. Para ello, Fernández Oyarzábal diseña unas luminarias a partir de una caja de luz de halogenuro metálico, opaca, montada sobre una estructura de acero galvanizado a modo de lineal plafón rectangular o cúbico[140]. Tal concreción deviene de la aplicación de la conocida ley de la pregnancia de la forma; siguiendo el criterio que defiende la visibilidad de toda estructura de la manera más simple posible, su diseño descuella por la angulación recta de su composición, opuesta a los curvilíneos modelos de forja tradicional. El contraste inmediato sería evidente, aunque, en realidad y siguiendo un criterio plástico, no debiera ser tanto. En efecto, la instalación de estos elementos de perfil tan poco convencional en las antiguas paredes de los edificios, a unos 4,5 metros de altura, permitía un sugestivo juego entre el volumen que proyectan y la disposición particular de los vanos de cada construcción. La convivencia formal, no exenta de críticas, es evidente. Pero se realiza desde el respeto a los elementos preexistentes, añadiéndose otros muy distintos en una escala inferior. La presencia de estas novedosas luces persigue así tanto criterios de funcionalidad como otros vinculados a procesos restauradores contemporáneos, posibilitando una contemplación rápida de lo existente, pero, también, de aquellas otras formas más propias de lo actual.

[139] Ambos son: la propia plaza llamada 'del Pericón', al estar al final del callejón así conocido y, la posteriormente denominada por el consistorio local 'plazuela de la Virgen de las Penas'.

[140] La empresa catalana que las fabrica, Santa&Cole, comercializaría a posteriori el modelo de luminaria ideado por el arquitecto, visible desde entonces –con algunas variaciones– en otras ciudades europeas.

FIGURA 4. *Estado actual de una de las luminarias rectangulares instalada en los bajos de un restaurado edificio decimonónico, al comienzo de la calle Pozos Dulces.*



Fuente: Archivo del autor

Y, el último de los aspectos fundamentales del proyecto tiene que ver con la recuperación de otra de esas antiguas prácticas que otorgan a cualquier muro la cualidad de actuar cual espacio para contener mensajes. Frases anónimas, espontáneas a veces y premeditadas otras, quejas explícitas que reflejan un determinado malestar, advertencias oficiales e, incluso, expresiones marginales, han permitido a lo largo del tiempo que las paredes 'hablen'. Entre el oficialismo y el vandalismo, del carácter informativo al reivindicativo pasando por el publicístico, su discurso innato es consustancial a las actividades que desarrolla el ser humano en función de las circunstancias de la época en la que vive, otorgando en todos los casos una cualidad gráfico-señalética al espacio urbano. De ahí la habitual conversión de superficies murarias en palimpsestos capaces de mostrar, pese a lo efímero, contenidos diferentes.

La 'sorda' pero contundente 'voz' que interpela al transeúnte desde la palabra escrita en la pared trasciende el ámbito privado para enmarcarse

en un contexto público. Ese carácter dialógico que se establece entre emisor y receptor, tan propio de las características esenciales del lenguaje, está presente en el proyecto de Fernández Oyarzábal. Su intención es la de sorprender a quien transita por el entorno, conminándole a llevar a la práctica un particular ejercicio meditativo enfocado a una triple reflexión: la relación de la persona con la ciudad, con la naturaleza que lo rodea y, en definitiva, consigo mismo.

Surge así la idea de erigir la calle en metáfora misma de las páginas de un libro atemporal, de modo que el paseo se convierta en un ameno deleite opuesto a lo temerario que sería hacerlo en aquellos años dominados por la dejadez. Así pues, adherir a las superficies murarias una serie de frases poéticas, del mismo modo que la instalación de un renovado pavimento o la inserción de unas contemporáneas luminarias, terminarían por conformar un conjunto en el que los elementos 'nuevos' no rivalizaran en importancia con los ya existentes; más bien, tales inserciones se harían mediante un criterio de armónica sintonía, asumiendo que, con el paso del tiempo y en función de intereses futuros, lo ahora dispuesto pudiera deteriorarse o, incluso, desaparecer.

5. RESULTADOS

La pared, en su capacidad de transmitir mensajes, es utilizada en Pozos Dulces cual juego sorpresivo que predispone a quien lee una de esas frases a la búsqueda de otra que complete la experiencia sin una dirección u orientación predeterminadas. Es algo así como entender la calle como aliada natural, el escenario en donde, en muchas ocasiones, una conversación es suficiente para retratar un instante; de la misma manera que una imagen detenida en un atemporal recuerdo provoca reflexiones particulares. De nuevo, destaca la intención del autor de acudir a lo emocional y a la esencialidad humana, convertidas en asidero sobre el que tejer un singular juego de adivinanzas[141].

[141] El autor de la propuesta elige personalmente aquellos lienzos en mejor estado y con rugosidades. La técnica sería la del estarcido de pintura al esmalte mate, aplicado a través de un spray y previa sujeción adhesiva de una máscara de vinilo. Las citas entrecomilladas, de una longitud máxima de 3 metros en caracteres, se aplicarían con la tipografía Garamond book

La fácil accesibilidad de este tipo de intervenciones está ligada a interpretaciones de la contracultura postmoderna; aquella que convierte la fuerza expresiva del spray en seña identitaria de los tiempos actuales. En opinión del propio ideólogo en la *Memoria* explicativa, la intención que fundamenta tales interpelaciones escritas es llevar a cabo una particular reinterpretación estética de las mismas, a medio camino entre los vítores de la Edad Moderna y la estética contemporánea del *graffiti*. Esa premeditada combinación serviría, a su vez, cual estímulo favorable a la recuperación memorística de la identidad urbana a partir del contenido alegórico de cada una de las citas. La revitalización pasaría así irremisiblemente por hacer protagonista de esta a la ciudadanía, proponiendo una actuación que –en un sentido positivo– fuese capaz de promover ulteriores proyectos de habitabilidad sobre un escenario ya reintegrado o reparado.

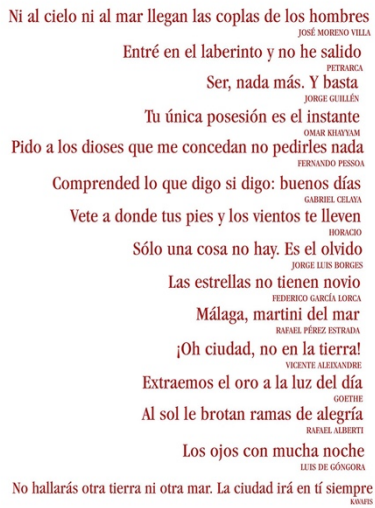
Y, en la búsqueda de ese vínculo que interpele lo escrito en el imaginario colectivo a través de la triple intención antes comentada, la elección de los quince fragmentos textuales resulta esencial. En este sentido, Fernández Oyarzábal destaca que buscaba la intencionalidad poética por encima incluso de la autoría a la que pertenecieran y del contexto literario en el que se insertaran[142]. De ahí que una lectura global de todas ellas conduzca a dos aspectos temáticos básicos: la ciudad y la experiencia humana. La interpretación que de ellos se hiciera queda ligada a la percepción particular del viandante, partiendo del hecho de que cada persona, en función de sus intereses y formación, pueda otorgarle un sentido absolutamente diferente a cada referencia. De hecho, en ese paseo por Pozos Dulces, se pueden dar a la vez mil y una interpretaciones, siento todas ellas válidas.

---

condensed con cuerpo 360; la referencia a su autor, justificada a la izquierda, se bajaría hasta los 180 puntos aunque con todos los caracteres en mayúsculas. En cuanto al color, el escogido es el Pantone 484, conocido por su uso popular como 'rojo carruaje'. El interés por utilizar ese tipo de letra concreta deviene del ser docente de Fernández Oyarzábal y su pasión por el mundo de la cartelería contemporánea.

[142] Entrevista personal concedida en su estudio profesional de Málaga (barrio de Pedregalejo), el 29.05.2019. Consta el agradecimiento personal por facilitar el análisis de su proyecto, cediendo de manera altruista documentación original y fotografías de su archivo privado.

FIGURA 5. *Listado con las citas poéticas elegidas y diseñadas por el promotor.*



Fuente: Archivo de Fernández Oyarzábal

Así, cuando se sugiere la realización de un ejercicio reflexivo sobre la constitución de la urbe, el griego Constantino Cavafis (1863-1933) destaca siempre su carácter metafísico, entendiendo el escenario urbano como el lugar reconocible al que siempre se vuelve tras continuados viajes de búsqueda (Cañas, 1994, p. 10): "no hallarás otra tierra ni otra mar. La ciudad irá en ti siempre". Una localización que para cada persona representa el nombre concreto de aquella tierra de la que se nutren sus raíces, en donde están presente sus vivencias o en la que ha vivido momentos felices. Un recuerdo que es filtrado a través de la nostalgia, mezclándose elementos tangibles con otros que, en puridad, no lo son, pues forman parten de evocaciones particulares. Cuando Vicente Aleixandre exclama "¡Oh ciudad, no en la tierra!", recurre a una realidad que posiblemente percibió en su infancia y que, por circunstancias del destino, ha trasmutado a otra bien distinta en su madurez (Alvar, 1975).

FIGURA 6. *Estado actual de la cita de Aleixandre en el tramo de Pozos Dulces que hace esquina con el callejón del Pericón.*



Fuente: Archivo personal del autor

De igual manera, el contacto con lo vivido y lo sentido en el marco urbano, producto del carácter autóctono y diferenciador de una determinada localidad, terminan convirtiéndola en objeto generador de un entusiasmo ilimitado. Por ejemplo, cuando Rafael Pérez Estrada (1934-2000) escribe el aforismo "Málaga, martini del mar", no hace más que dotar de palabras a su imaginación, en un ejercicio que funde su percepción a aquella ubicación geográfica que lo fascina, convertida en el aperitivo ideal para las corrientes marítimas mediterráneas. Y es justamente ese mismo marco referencial el que hace posible la vivencia de momentos únicos, vinculados a instantes ociosos; a esa fugacidad efímera de la percepción podría referirse Omar Khayyam (1048-1131) al afirmar que "tu única posesión es el instante", conminando a un *carpe diem* favorable a vivir el momento sin preocuparse por el ayer ni angustiarse ante el mañana.

La libertad de dejarse llevar por los impulsos que marque individual la rosa de los vientos es una actitud ancestral. Así lo recuerda Horacio (65 a.C.-8 a.C.) cuando Hipermnestra se despide de su amor, Linceo,

diciéndole “vete a donde tus pies y los vientos te lleven”. Un camino en el que incluso no es necesario invocar la mediación de ningún santoral, como afirma Fernando Pessoa (1888-1935): “pido a los dioses que me concedan no pedirles nada”, pues, de hecho, el ser humano es sujeto responsable de sus actos. La rotundidad con la que Jorge Guillén (1893-1984) hablaba sobre esa doble capacidad que tiende a la toma de decisiones en función de las circunstancias personales y en claro guiño a la mística Teresa de Jesús, queda reflejada en la correspondiente cita: “ser, nada más. Y basta”.

Siguiendo ese hilo simbólico, el amanecer de cada nuevo día supondría la llegada de una oportunidad más para experimentar con las múltiples posibilidades que ofrece la vida. El caleidoscópico efecto cromático que caracteriza el arranque de la mañana es un aspecto que suma un mayor sentido a la actitud vitalista de Gabriel Celaya (1911-1991): “comprended lo que digo si digo: buenos días”. Y, en esa misma tónica de conmoción por todo cuanto significa vivir, se atribuye a Rafael Alberti (1902-1999) otra sentencia que indica que “al sol le brotan ramas de alegría”. Pero, sobre todo, sería recomendable aprovechar las horas matutinas para obtener el rédito que cada cual considere necesario, como apunta Goethe (1749-1832) en un extracto procedente de uno de sus cuentos metafísicos: “extraemos el oro a la luz del día”.

La llegada del crepúsculo, por el contrario, se asocia de manera tradicional a lo caótico, a lo proceloso, al mal. Tanto es así que Luís de Góngora (1561-1627), en un verso del *Romance de Angélica y Medoro*, calificaba de ajetreada la vida nocturna del amante –militar de profesión–, aludiendo al reflejo que proyectaba su mirada siempre vigilante: “los ojos con mucha noche”. Y eso que el cielo nocturno es, cual bóveda celeste, uno de los elementos que con mayor carga poética ha sido tratado por la historia de la literatura. Una de esas estampas es firmada por Federico García Lorca (1898-1936), quien asevera, en un hermoso ejercicio creativo, que “las estrellas no tienen novio”.

FIGURA 7. *La cita de García Lorca, en la actualidad.*



Fuente: Archivo del autor

Sea en una mañana radiante o en la noche más desangelada, el ser humano sigue siendo en todo momento un sujeto sensible que siente y padece. Le pasó a Francesco Petrarca (1304-1374) cuando conoció un día de primavera que jamás olvidaría a su musa, la afamada Laura. El *shock* emocional que aquel encuentro le supuso queda reflejado en el verso "entré en el laberinto y no he salido", mostrando a las claras su desazón ante el rechazo amoroso que le profirió la dama. Y es que, justamente, la vida es la expresión de sentimientos, actitudes y principios que no siempre salen a la luz por mor de personales circunstancias. Esa realidad invisible a los demás, trascendente para el *ego* interior y que se esconde a menudo bajo el disfraz confuso de las apariencias, es la que llevaría a José Moreno Villa (1887-1955) a clamar que "ni en el cielo ni el mar llegan las coplas de los hombres".

Es uno de esos sentimientos constitutivos de lo humano el que subsiste en la finalidad de la última de las citas poéticas utilizadas: el tiempo. Entendido como la clave a través de la cual las personas descifran de manera particular hechos, pensamientos y sucesos, su consideración está ligada al modo en que cada cual los siente. Unas vivencias almacenadas en la memoria del recuerdo y que a su vez son fruto de diferentes percepciones que incluso difieren cuando lo sentido forma parte de

cuestiones que atañen a colectivos por entero. En esa entelequia sobre lo eterno y las certezas que devienen de la capacidad memorística personal, Jorge Luis Borges (1899-1986) atestiguaba que "solo una cosa no hay. Es el olvido". Justo aquello que provocó la dejadez de este nódulo de vías en torno al núcleo de Pozos Dulces. El mismo proceder que, a través de una original fusión de poesía y urbanismo, pretende recuperar el tiempo perdido para proyectarse como ejercicio contemplativo que, partiendo de los errores de antaño, proponga fortalecer la particular historia de una parte significativa de Málaga ligada, necesariamente, a la identidad de sus propios habitantes.

FIGURA 8. *Las citas de Horacio y Borges, ambas desaparecidas hoy. Foto correspondiente al verano de 2019.*



Fuente: Archivo de Fernández Oyarzábal

6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN FINAL

Una de las definiciones más asentadas en la historiografía actual sobre la noción de memoria la convierte en método de indagación en los intersticios de aquello que se pretende recobrar para, así, campeando todo

posible peligro sentimentaloide[143], ser capaz de establecer vínculos procedimentales para la reconstrucción de los signos identitarios perdidos. De ahí el interés por acercarse a lo que en un tiempo originario constituyó la génesis de una determinada área, reconociendo como válidas las distintas modificaciones que se han ido sucediendo a través de los siglos y extrayendo de ellas su aportación esencial. La propuesta para el entorno de Pozos Dulces elaborada por José Fernández Oyarzábal, derivada de esta meditada percepción, plantea un prioritario objetivo: recuperar la dignidad perdida.

Y es que todo es variable. Máxime cuando se trata del escenario vivencial en el que coexisten y se relacionan los seres humanos. Tenía razón Baudelaire cuando se lamentaba por el frenético ritmo con el que cambiaba la forma de una ciudad, superior incluso a la cadencia vital que marcan los latidos del corazón. Pero, también, es necesario entender que el arte urbano es una herramienta público-pedagógica que puede combatir inercias dominantes a través de la disposición de elementos innovadores, posiblemente inspirados en otros tradicionales, que actúan cual proyectores de reflexiones personales y/o colectivas. Y su incardinación en los viales de la urbe puede realizarse de muchas maneras; quizá una de las más honradas, tanto por coherencia de quien las pergeña como por el debido respeto a lo existente, es aquella que es capaz de hablar por sí sola del conjunto, sin alimentar particulares egolatrías. Tiene razón el arquitecto que firma la renovación de Pozos Dulces cuando sentencia que mal trabajo es aquel que hay que explicar para hacerlo comprensible.

Todos estos son los componentes primordiales que descuellan en este singular proyecto, en una combinación ajustada entre urbanismo, creación literaria y humanismo. Lástima que, pasados 17 años de su puesta en marcha, algunos de los elementos constitutivos hayan sido alterados o sustituidos[144]. El propio autor era consciente, como así lo manifiesta,

[143] Al respecto, la concepción del 'pastiche' postmoderno originado por la desaparición de los estudios históricos sigue siendo hoy una de las claves interpretativas básicas de actuaciones en todos los ámbitos del saber (Jameson, 1996).

[144] De las 15 referencias literarias, las firmadas por Jorge Guillén, Petrarca, Moreno Villa, Pérez Estrada, Borges, Alberti, Horacio y Goethe hoy han desaparecido. La explicación más probable

que la actuación promovida podría sucumbir al paso del tiempo, asumiendo justamente lo efímera que puede llegar a ser, por ejemplo, la vida de una pintada. Incluso que estas puedan dar pie a ulteriores modificaciones, como la curiosamente vivida por la cita existencialista de Alberti, completada por una frase que añadía un valor de consternación a la llegada de cada nuevo día.

FIGURA 9. *Juego de contrastes entre el verso atribuido a Alberti y el complemento poético-reflexivo del anónimo grafitero urbano.*



Fuente: Archivo de Fernández Oyarzábal

Y, también, debe valorarse otro elemento interesante: el que una persona proponga un ejercicio profesional tendente a aportar valores de cierto nivel cultural a un barrio degradado. Quizá existan opiniones que planteen centrar los esfuerzos en actuar sobre otras zonas, reduciendo a

es que fueron dispuestas en edificios que, afortunadamente, han sido restaurados. Lástima que la falta de sensibilidad de algunos promotores impida el disfrute de aquello que, curiosamente, dotó de la vida diaria a unos viales entonces inertes.

cuestiones idealistas y superficiales actuaciones como la aquí estudiada. Sin embargo, el tiempo, ese elemento consustancial tanto para la vida humana como para la urbana, ha terminado por darle la razón a quien concibió la intervención, calificándose hoy de respetuosa, necesaria, trasformadora e inspiradora.

No estaría de más que la institución pública que la hizo posible se replanteara al menos la restitución del conjunto de citas poéticas que recuperaban la diluida esencia del entorno. En cada una de ellas están presente el homenaje particular a quienes consiguen dar, a través de la palabra escrita y la creación literaria, la consistencia necesaria a sentimientos, reivindicaciones, identidades e ideales comunes. Así lo pensaba también el propio Edgar Neville. Para él, Málaga no sería la misma si en su conjunto urbano dejasen de existir microcosmos tan particulares como el planteado en Pozos Dulces.

7. REFERENCIAS

Alvar, M. (1975) Málaga, 'Ciudad del Paraíso': interpretación de un poema de Vicente Alexaindre. Jábega 9 (85-89). Diputación Provincial de Málaga.

Bachelard, G. (1957). La poétique de l'espace. Presses Universitaires de France.

Burguera, M. L. (1994). Edgar Neville: entre el humorismo y la poesía. Biblioteca de la Diputación Provincial

--- (1999). Edgar Neville: entre el humor y la nostalgia. Universidad de Valencia-Institució Alfons el Magnánim.

Cañas, D. (1994). El poeta y la ciudad. Nueva York y los escritores urbanos. Cátedra.

Díaz de Escovar, N. y Sánchez Rodríguez, J. (1999). Recortes de la Historia de Málaga. Miramar.

Fernández Oyarzábal, J. (2010). Actuación en el entorno de Pozos Dulces. AA.VV. Viva la calle. Las actuaciones de recuperación integral del Centro Histórico de Málaga desde 1994 a 2010 (405-417). Ayuntamiento de Málaga-OMAU.

González Torres, J. (2018). Málaga hoy, laboratorio de ideas para una ciudad soñada: megalomanía, proyectos-estrella y arquitectura del business. Ausart. Revista para la investigación en arte vol. 6 (1), 43-54.

Innerarity, D. (2006). El nuevo espacio público. Espasa-Calpe.

Jameson, F. (1996). Teorías de la postmodernidad. Trotta.

Neville Romree, E. (1967). Poemas. Revista de Occidente.

Norberg-Schulz, C. (1979). Genius loci: Towards a phenomenology of architecture. Rizzoli International Publications.

Pillet Capdepón, F. (2015). La evolución de la imagen literaria del paisaje urbano: de la ciudad moderna a la ciudad actual. Estudios geográficos vol. LXXVI, (278), 285-307.

Ríos Carratalá, J. A. (2007). Universo Neville. Instituto Municipal del Libro.

EL MURO TRANSFORMADO EN ELEMENTO DE DIÁLOGO: EL ARTE URBANO COMO TRANSMISOR DE MENSAJES DE INCLUSIÓN E INTEGRACIÓN EN CENTROS ESCOLARES

CARMEN MORAL RUIZ
Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el graffiti, y el arte urbano y público como manifestaciones artísticas presentes en nuestra sociedad, han sido portavoces de mensajes de actualidad y han luchado, en muchos casos, por la integración y la inclusión de diversos colectivos. Estas manifestaciones han hecho partícipes de su lucha a las comunidades en las que se insertaban, ya fueran urbanas o en los últimos tiempos también rurales.

A lo largo de la pandemia por Covid-19 en la que nos encontramos, se ha podido comprobar la importancia de los espacios urbanos, haciendo palpable la necesidad que el ciudadano y ciudadana tiene de dichos espacios. El arte urbano y público ha sido capaz de acercarnos a esa realidad a través del entorno virtual que nos quedaba abierto, siendo una forma de recordarnos esos contextos que se encontraban vedados. Estos entornos cerrados fueron determinantes para la infancia, debido a la pérdida de su contexto educativo, en el que nos centraremos en esta propuesta, vinculándolo al arte urbano y público.

A lo largo de esta investigación se pretende establecer un breve estado de la cuestión acerca de propuestas de arte urbano y público que profundizan en la relación con la comunidad y, en concreto, con el ámbito educativo. Se establece a través de ese estado de la cuestión el poder de cohesión e integración que pueden producir estas manifestaciones artísticas en coordinación con el colectivo que se involucre, a la vez que

se trata de una manifestación artística que es altamente visible y accesible. De esta forma, se llama la atención sobre la importancia del contexto y de los elementos que nos rodean y que hacemos nuestros.

Una vez que se conocen las propuestas de arte urbano y público de otras comunidades y sus mensajes de integración e inclusión, se realiza un acercamiento al arte urbano presente en los centros educativos, en concreto de la ciudad de Sevilla. Se estudian aquellos muros que son visibilizadores de las distintas situaciones de los barrios en los que se ubican. Estos muros son creados, en ocasiones, por artistas urbanos, madres y padres, docentes y alumnado con distintas situaciones sociales. Se comprueba que dichos muros actúan como medios de expresión y vínculo de la comunidad con el centro que, en ocasiones, son espacios cerrados y poco accesibles en su contexto social.

1.1. DEFINICIÓN DEL TÉRMINO ARTE URBANO

Según el grupo de trabajo de Arte Urbano y Público del Grupo Español del International Institute for Conservation of Historic and Artistic Works (GE-IIC), el arte urbano se define por los siguientes puntos:

> "1. Parte de una manifestación artística independiente. 2. Se produce en el espacio público. 3. Uno de sus principales objetivos es convertir el espacio público en un lugar para la experiencia artística. 4. Busca la comunicación directa, establece diálogos artísticos y/o sociales. 5. Se apropia de elementos del espacio público. (García et ál, 2016 p.186)".

Para referirnos a aquellas obras que revisten los muros de los centros escolares, objeto de estudio de esta investigación, se utilizará la denominación arte urbano, pero entendiéndolo como un término que incluye la naturaleza de estas intervenciones que son realizadas por encargo, o bien, en convocatorias públicas, siendo definidas de forma específica como "Muralismo contemporáneo" (García et ál, 2016, p. 187). Tal y como recoge el Grupo de trabajo Arte Urbano y Publico del Grupo Español-IIC (2021), esta manifestación artística "busca la comunicación directa, establece diálogos artísticos y/o sociales" (García et ál., 2016, p. 187). El caso del muralismo contemporáneo creado en los centros escolares, es un ejemplo claro de esa búsqueda de comunicación con el entorno.

2. OBJETIVOS

A lo largo de este estudio se pretende la consecución de los siguientes objetivos:

- Analizar las propuestas que vinculan arte urbano y entornos educativos.
- Visibilizar los ejemplos de arte urbano ubicado en centros escolares, para observar sus posibilidades como medio transmisor de mensajes hacia el contexto social en el que se produce.
- Reflejar los mensajes de inclusión e integración presentes en los muros de los centros escolares estudiados.

3. MÉTODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio pretende hacer palpable las posibilidades latentes en los muros de los centros escolares como medios de transmisión de mensajes hacia el contexto en el que se encuentran. Esta investigación, se ha elaborado a través de una primera fase de análisis del estado de la cuestión en torno a las propuestas que diversos colectivos realizan en torno al arte urbano. Esta búsqueda se ha realizado a través de diversas bases de datos, pero principalmente se recoge la gran mayoría de la información a través de páginas web, periódicos digitales, y recursos similares en la red. Este primer paso metodológico será la base del desarrollo posterior, la segunda fase, dado que permite enlazar esas propuestas con la visibilización de casos concretos en centros escolares del área de Sevilla en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Para obtener la información de los mensajes y las figuras realizadas en los centros, se realiza una labor de documentación de las obras de cada centro mediante documentación fotográfica. Una vez obtenidos los datos necesarios, se analizan dichas imágenes y los mensajes insertados en ellas, para reflejar la utilidad del muro como transmisor y la relación de dichos mensajes y el contexto en el que se encuentre el centro escolar.

4. MARCO CONCEPTUAL Y RESULTADOS

A lo largo de esta investigación, se hacen palpables las relaciones actuales entre el arte urbano y la comunidad. Esta manifestación está siendo socialmente cada vez más aceptada, produciéndose, en muchos casos, en "promotor de la regeneración de barrios y localidades" (Luque y Moral, 2020). En esa relación con lo social, se llama la atención sobre la devaluación de la educación artística en nuestra sociedad, vinculando este punto a la necesidad de enlazar las experiencias artísticas a otros elementos que le son propios, como son la elaboración y difusión de mensajes críticos. Para ejemplificar esta capacidad inherente al arte urbano y consecuente con los inicios del graffiti, se muestran, a modo de ejemplo, una serie de acciones que se llevan a cabo en el ámbito social de manera general y en relación a los espacios educativos. Por último, se recoge un extracto de murales presentes en centros educativos de la ciudad de Sevilla en los que se ha abogado por la inclusión de murales como medio de expresión y diálogo con el entorno urbano en el que se encuentran.

Según Laura Luque (2018), uno de los problemas que presenta nuestra ciudad contemporánea es la "la necesidad de aumentar el acceso universal a zonas verdes y espacios públicos seguros" (p. 382). Esta cuestión se relaciona con la posibilidad del arte urbano para vincular esos espacios con mensajes positivos, textos que sean capaces de vincular el espacio a un concepto de lucha por un bien mayor.

4.1. LA DEVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN NUESTRA SOCIEDAD

La UNESCO (2006) en su Hoja de ruta para la Educación Artística, establece la relevancia de este ámbito, llamando la atención sobre la necesidad de garantía en la participación en la cultura, instituyendo a la educación artística como un "derecho universal" (UNESCO, 2006, p.1). Esta vinculación al derecho, establece, por lo tanto, una necesidad de ser incluido y valorado en los centros educativos de cualquier etapa. Si en los centros educativos se valora, y se impulsa la expresión a través de las manifestaciones artísticas como vehículos comunicativos

inherentes del ser humano desde nuestros orígenes, estaremos atendiendo al vínculo que siempre se ha producido entre la supuesta perpetuidad de la obra de arte, cuestión sin embargo discutible, frente a lo efímero de nuestra existencia. Es, por lo tanto, llamativo que, a pesar de la importancia de la educación artística, comprobada a lo largo de todas las épocas, que todavía sea un área devaluada y relacionada con el ámbito de las manualidades. A través de las propuestas que vinculan manifestaciones como el arte urbano a los centros educativos, se pueden buscar caminos de revalorización de esta educación a través de este tipo de manifestaciones artísticas. Manifestaciones con un indudable potencial comunicativo y que son capaces de forjar vínculos en los espacios urbanos que les rodean.

Enraizando con esta devaluación de la educación artística, palpable en su baja presencia en los currículos y en los programas de los centros, se encuentra la mediocre alfabetización visual de nuestro alumnado. Esta cuestión influye decisivamente en sus capacidades para discernir aquellos mensajes nocivos, a la vez que les inhabilita para crear mensajes positivos propios que procuren la eliminación de esos determinados tipos de discursos negativos. Esta alfabetización visual, también pasa por la observación y experimentación en el ámbito artístico, que se puede llevar a cabo a través del arte urbano como lienzo para la exposición de reivindicaciones de importancia para el alumnado. Junto con dicha observación y experimentación, se debe profundizar en la alfabetización visual para mejorar la interpretación de los mensajes que están latentes en las imágenes que les rodean, ya que "el conocimiento del lenguaje visual y sus posibilidades genera una serie de capacidades destinadas al incremento de una postura reflexiva y crítica ante el consumo visual" (Domínguez, 2020, 87).

4.2. El arte urbano y su relación con los centros escolares

Como se ha comentado anteriormente, en una sociedad en la que todavía sufrimos una devaluación de la educación artística, tiene mucha importancia la reivindicación que realiza el artista Patrick Brill, cuyo pseudónimo es Bob y Roberta Smith's, cuando habla de los actos artísticos dentro de lo cotidiano, en el que podemos incluir lo urbano, como

medios para valorar las experiencias artísticas (Buck, 2020). Su frase "All Schools should be Art Schools" (Brill, 2021), nos hace partícipes de la importancia del arte como elemento vertebrador de la educación, teniendo mucho que aportar el arte urbano como herramienta para el diálogo con la sociedad, los espacios y los entornos educativos. Según lo menciona Louisa Buck (2020), estos actos artísticos son una muestra y un medio para valorar la experiencia artística de forma alternativa a la que surge en los museos. Los circuitos museísticos, en ocasiones, quedan ajenos a la práctica educativa diaria y se relacionan, en determinados contextos, muy poco con la comunidad educativa. Por ello, llevar las manifestaciones artísticas al entorno diario de dicha comunidad, potencia las posibilidades de interacción y calado de aquellos mensajes que se quieran transmitir, a la vez que se pueden proponer diversas actividades que acerquen la práctica artística de forma más eficaz.

Los procesos de comunicación se dan en nuestra sociedad con diversas motivaciones. La motivación que nos interesa, en relación al arte urbano y los centros escolares, se basa en la gestión de esos procesos por parte de aquellos que están buscando un cambio en la percepción social de una temática en concreto (Castells, 2009). Castells (2009) considera que es "mediante la comunicación como la mente humana interactúa con su entorno social y natural" (p. 24).

La relación y la comunicación a través de las experiencias artísticas, ha variado notablemente debido a la pandemia de Covid-19 que estamos sufriendo. Las experiencias que estaban supeditadas a espacios cerrados y, en ocasiones, de pequeñas dimensiones, van dando paso a espacios diáfanos, abiertos y profundamente determinados por la estructura urbana de cada población. Estos contextos urbanos y abiertos, también estuvieron vedados durante la pandemia, pero fueron uno de los primeros ámbitos que recuperó la libertad y que, por lo tanto, fueron susceptibles de establecer de nuevo un diálogo de experimentación con el contexto social. Estos espacios pueden ser, por ejemplo, para el caso de las niñas y los niños, los centros escolares.

Estas experiencias que relacionan el arte urbano con la comunidad se tratarían como una forma de mediación artística, definida esta de la siguiente forma:

> Un tipo de educación artística que se centra en la intervención e inclusión social a través del arte (con el objetivo de cubrir las necesidades de grupos que se encuentran en situación de exclusión social, para promover procesos de transformación, inclusión y el desarrollo comunitario) (Castilla, 2018, p. 24)

En este sentido, los centros que incluyen estos murales están cubriendo las necesidades de su alumnado, haciendo partícipes de los mensajes que consideran de importancia al resto de la sociedad que se vincula con ellos, realizando así una mediación.

4.2.1. Experiencias relacionadas con el arte urbano y la comunidad educativa

En los últimos tiempos las experiencias que relacionan el arte urbano con la comunidad, desvinculándose de la ilegalidad y, en ocasiones, el rechazo de la sociedad, han ido en constante aumento. En la relación del arte urbano con la comunidad existen numerosos ejemplos, que enraízan en toda una comunidad educativa y que se proponen desde distintos foros de intercambio. A continuación, se recogen y comentan algunas de estas propuestas que giran en torno al arte urbano:

- La ruta de los colores: Graffiti y arte urbano en Valencia, promovido por el Ayuntamiento de Valencia (s.f.): proyecto docente enfocado al arte urbano en el que se facilitan una serie de materiales para que el alumnado conozca qué tipo de obras son el arte urbano, técnicas que utiliza y una posterior aplicación práctica. Esta propuesta, que puede ser llevada a cabo desde cualquier centro, aporta una visión actual del arte para el alumnado que, en muchas ocasiones, se ve ajeno a las manifestaciones artísticas que tradicionalmente se incluyen en nuestras aulas.

- Programa Jóvenes Libres de Violencia y Adicciones (NTR Periodismo crítico, 2016): creación de graffiti con temas relacionadas con el No a la drogradicción, que tuvo un gran impacto en la comunidad (Castilla, 2018). Esta propuesta tiene un amplio valor como medio de mejorar las necesidades de la

sociedad juvenil a la que va dirigida y que ve en este tipo de acciones un punto de apoyo y de mejora de su autoestima.

- Proyecto comunitario en las calles de Santa María de Palautordera (Barcelona) (Rebobinart, 2021): en este proyecto, que se realizó en una calle peatonal de Palautordera, se realizó y pintó una serie de juegos infantiles, de manera que se promoviera una mayor accesibilidad del espacio a las niñas y los niños. Esta iniciativa, amplia los horizontes del juego infantil, tan necesario y escaso en nuestras ciudades y además vetado en tiempos de pandemia.

- Taller Escuela Bogatell (Rebobinart, 2017): "110 metros cuadrados de pared se han llenado de formas geométricas, de peces, pulpos, ballenas y estrellas de mar" (Rebobinart, 2017), experiencia llevada a cabo en la Escuela Bogatell junto con el artista Tim Marsh. En esta experiencia el alumnado pudo elaborar un mural de grandes dimensiones con la temática del mar, ejecutando parte del mural y, conociendo así, las técnicas aplicadas y las posibilidades de representación.

- Taller exhibición Arte Urbano y Patrimonio del Colegio Santa Capilla de San Andrés en Jaén (Consejería de Cultura y Patrimonio, 2021): este taller realizado en el marco de las Jornadas Europeas de Patrimonio 2020: Patrimonio y Educación, vincula los centros y la propuesta mural de los artistas Xochitl Espinoza y Javier Aldarias dentro del centro escolar Capilla de San Andrés de la ciudad de Jaén.

- Taller de arte urbano en Málaga para niños (Street Art Málaga, s.f.): especialmente dedicado a las niñas y los niños, pretende acercar estas manifestaciones artísticas y, principalmente sus técnicas al público infantil. Promovido por el colectivo Street Art Málaga (s.f.), trabaja desde diversas perspectivas el arte urbano para la sociedad malagueña, promoviendo vínculos con las comunidades y el conocimiento de este tipo de representaciones.

– Proyecto "Arte Urbano y Desarrollo" (Iniciativa Internacional Joven, 2019): proyecto que se realizó en el Colegio La Milagrosa de Campillos en la provincia de Málaga. Este proyecto pretende "sensibilizar a los y las jóvenes de la provincia de Málaga sobre la situación de pobreza, violenta y falta de oportunidades que vive la juventud de otros países del mundo" (Iniciativa Internacional Joven, 2019), a través de diversos talleres entre los que destacamos el de dibujo/graffiti. Propuestas como esta llaman la atención como medio de acercamiento del alumnado a otras realidades complejas de niñas y niños de su edad en otras partes del mundo.

– Tours educativos en Madrid (Cooltourspain, s.f.): se trata de una empresa que realiza diversos tours, entre ellos uno educativo en el que a su vez realizan talleres para el conocimiento de las técnicas de arte urbano. Este tipo de tours pueden promover una mejora en el conocimiento del arte urbano por parte del alumnado, promoviendo una actitud observadora ante la ciudad y sus manifestaciones artísticas, así como una experiencia artística en cuanto a las técnicas y los mensajes que, asociados a estas se pueden elaborar.

– "Un mural para mi escuela" (Orfila, 2020): se trata del proyecto del artista uruguayo José Gallino, que lanzó una convocatoria para que se apuntaran centros escolares que quisieran tener una obra suya. Tuvo un gran reconocimiento y la propuesta involucra al alumnado, ya que estos deciden lo que quieren que se represente y, además, conocen de primera mano las técnicas propias de estas manifestaciones (Orfila, 2020).

– Proyecto arte urbano por la igualdad en el CEIP Luis Buñuel (Gabinete Bellas Artes de Málaga, 2020): proyecto que vincula el centro con la asociación Stroken Art para promover una acción solidaria dentro del proyecto Escuela Espacio de Paz para "potenciar la cultura de Paz, Igualdad y Solidaridad con diversas actividades, talleres, charlas, etc". (Gabinete

Bellas Artes de Málaga, 2020). El proyecto conllevó la realización, entre otras acciones, de una pintura mural que trabajaba la temática de la igualdad y el medio ambiente.

– Secuencia didáctica del CEIP Clara Campoamor de Huércal en Almería (Espicanet, 2016): promueve el conocimiento de estas manifestaciones en la etapa de Infantil, conociendo qué es el graffiti y el arte urbano y trabajando con artistas de actualidad para la creación de murales en su centro.

4.3.2. El muralismo contemporáneo en los centros escolares: el caso de Sevilla

A continuación, se muestra un pequeño extracto de murales ubicados en centros escolares de la ciudad de Sevilla, en los que se comenta su situación, posible relación con el entorno y mensajes que se muestran:

– CEIP Arias Montano (2021a): este centro se encuentra en un barrio con nivel socioeconómico medio, con gran afluencia de alumnado de zonas algo alejadas, de barriadas con nivel socioeconómico bajo y de población migrante (CEIP Arias Montano, 2021b). Los murales, que se encuentran en la fachada principal del centro, están enfocados al amor, la música (Fig. 1), la poesía y la interculturalidad (Fig. 2). Establecen un diálogo con la comunidad, situándose en la plaza del colegio de forma visible. El alumnado y la comunidad educativa del centro ha participado activamente en la realización de los murales, lo que supone que existe un diálogo entre las distintas partes que forman dicha comunidad.

***FIGURA* 1.** Murales CEIP Arias Montano (Sevilla), a la derecha dedicada a la música.



Fuente: Elaboración propia

***FIGURA* 2.** Murales CEIP Arias Montano (Sevilla), en el centro dedicado a la interculturalidad y a la derecha a la poesía.



Fuente: Elaboración propia

– CEIP Blas Infante (2021): se trata de un centro ubicado en un barrio de clase media-baja, que cuenta con un amplio número de alumnado migrante. Se comprueba que se ha abogado por la inclusión de murales en casi todos sus muros. De esta forma, se ha conseguido establecer un vínculo con el entorno, que se demuestra en la mejora de una de las zonas, por la remodelación de la plaza anexa a los muros en la que se observan lemas por la igualdad de género (Fig. 3). Los mensajes son diversos: apoyo a los sanitarios en la pandemia (Fig. 4), concienciación de las medidas para prevenir el Covid 19 (Fig. 5), día de la paz, entre otros.

FIGURA 3. Murales CEIP Blas Infante (Sevilla), murales por la igualdad en la plaza anexa que se está remodelando.



Fuente: Elaboración propia

***FIGURA* 4.** Murales CEIP Blas Infante (Sevilla), de apoyo a los sanitarios en la pandemia por el COVID-19.



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 5. Murales CEIP Blas Infante (Sevilla), murales de concienciación de las medidas de higiene para evitar el contagio por COVID-19.



Fuente: Elaboración propia

– CEIP Manuel Siurot (2021a): centro ubicado en un entorno con familias con un nivel socioeconómico bajo o medio-bajo (CEIP Manuel Siurot, 2021b). Este centro recibe alumnado de las barriadas de Los Príncipes y Villegas, Polígono Norte, asentamiento El Vacie, con un amplio número de migrantes, lo que supone ciertas problemáticas de comunicación en muchos casos (CEIP Manuel Siurot, 2021b). Por esta situación se comprenden la elección de los mensajes presentes en sus muros y que elaboran mensajes de igualdad e interculturalidad (Fig. 5 y 6), y trabajan sobre la búsqueda de un cuerpo sano (Fig. 7). Esta temática es reseñable, ya que el porcentaje de alumnado con carencias económicas es notable y ello debe incidir, lamentablemente, en la calidad de su alimentación y salud.

FIGURA 6. Murales CEIP Manuel Siurot (Sevilla), murales de concienciación por la igualdad y la interculturalidad.



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 7. Murales CEIP Manuel Siurot (Sevilla), murales de concienciación por la igualdad y la interculturalidad.



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 8. Murales CEIP Manuel Siurot (Sevilla), murales de concienciación por un cuerpo sano.



Fuente: Elaboración propia

– CEIP Pedro Garfias (2021a): centro que recoge alumnado de zonas cercanas al centro de la ciudad, con un nivel medio y con un amplio número de migrantes, como caracteriza a la zona de Macarena en la que se encuentra (CEIP Pedro Garfias, 2021b). También cuenta con alumnado procedente del asentamiento Vacie, que cuentan con un nivel socioeconómico bajo y, en ocasiones, con ciertas problemáticas familiares (CEIP Pedro Garfias, 2021b). Existe un mural en una de sus fachadas que busca concienciar por la igualdad, se muestra un bote en el que hay muchos corazones, con los símbolos masculino y femenino y una etiqueta que pone "iguales" (Fig. 8).

FIGURA 9. Murales CEIP Pedro Garfias (Sevilla), murales de concienciación por la igualdad de género.



Fuente: Elaboración propia

– CEIP Pino Flores (2021a): centro cuyas familias pertenecen a un nivel socioeconómico medio-bajo, con parte de alumnado migrante bien integrado y acogido (CEIP Pino Flores, 2021b). Se han realizado murales en todos los muros del centro que, aunque algunos tienen poca visibilidad y dan a calles secundarias de la zona, se les ha dado el mismo protagonismo a todos. Los mensajes que se incluyen en uno de los muros son: por el cuidado del medioambiente (Fig. 9), en contra del cambio climático (Fig. 10), por las energías renovables y el reciclaje. Otro de los muros está dedicado a personas ilustres de nuestra sociedad, como, por ejemplo, María Zambrano (Fig. 11), en la que destacan su frase "La paz es mucho más que una toma de postura, es una auténtica revolución interna, un modo nuevo de vivir, una nueva forma de habitar el planeta, una forma diferente de ser persona" (Mera, 2013), que enraíza con lo que define Aura Lucía Mera (2013) sobre que "si no cambiamos nuestra manera de pensar, jamás podremos cambiar nuestra forma de reaccionar". Otra de las figuras relevantes es Antonio Machado (Fig. 12), relacionado con su frase "¿Tu verdad? No, la verdad, y ven conmigo a buscarla. La tuya, guárdatela" (Suárez, 2019). Otras figuras que se incluyen en este muro son Blas Infante, Gustavo Adolfo Bécquer, Pablo Picasso, Federico García Lorca, Diego Velázquez, entre otros. Otro de los muros está dedicado a la igualdad, pero referida a la interculturalidad, ya que en el muro anterior vemos una clara influencia de personajes masculinos y una falta o casi inexistencia de personajes femeninos. También incluyen en ella la frase de Nelson Mandela "La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo", que recalca la importancia que da el centro a la necesidad de cambio. Por último, lanzan el mensaje "las diferencias nos enriquecen, el respeto nos une" (Fig. 13).

FIGURA 9. Murales CEIP Pino Flores (Sevilla) por el cuidado del medioambiente.



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 10. Murales CEIP Pino Flores (Sevilla) en contra del cambio climático.



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 11. Murales CEIP Pino Flores (Sevilla) sobre María Zambrano.



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 11. Murales CEIP Pino Flores (Sevilla) sobre Antonio Machado.



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 12. Murales CEIP Pino Flores (Sevilla) sobre la igualdad entre culturas.



Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Desde la definición de Arte urbano que se recogía al inicio de esta investigación, quedaba palpable la capacidad de estas manifestaciones para promover experiencias artísticas, pero, sobre todo, que eran capaces de procurar una comunicación entre los distintos miembros que conformen la comunidad en la que se inserten. Esta cuestión no parece discutible tras observar las distintas propuestas de muralismo que se recogen en los centros y las iniciativas que, desde distintos colectivos, se producen en relación al graffiti, arte urbano y arte público, dado que han demostrado tener un potencial comunicativo enorme. Dicho potencial, toma mayor importancia si cabe en esta situación que vivimos en la actualidad, dado que no nos permite la cercanía deseada con el ámbito escolar y puede ser un elemento de conexión muy interesante a llevar a cabo desde los centros.

En relación al extracto de propuestas recogidas por instituciones, artistas y diversos colectivos, se ha podido comprobar que se trata de un tema en auge. Esta cuestión se viene observando también en la proliferación de festivales de arte público, en los distintos talleres que van apareciendo organizados por instituciones de diversa naturaleza y, en general, en la actitud de la sociedad hacia manifestaciones consideradas, hasta hace poco y todavía en algunas de ellas, como actos vandálicos. Este tipo de manifestaciones parecen estar tomando las ciudades para quedarse, aumentando su importancia y su visibilidad a través de redes sociales y otros medios, siendo cada vez más cercanas al público en general, consumidas en espacios libres y de fácil acceso y promovidas por colectivos con una relación muy diversa con el público, que es también es muy variado, en comparación con lo habitual de los entornos museísticos tradicionales.

En relación al muralismo contemporáneo en los centros escolares, se destaca, que los mensajes más repetidos versan sobre igualdad de género e interculturalidad. Esta cuestión se repite al ser centros con un gran número de alumnado migrante en las últimas décadas, lo cual ha supuesto cierto impacto social en la comunidad, procurándose una relación cordial y de integración entre los distintos colectivos. Dicha población necesita que la sociedad los comprenda y los acepte, incidiendo en el concepto de igualdad y sobre lo que nos une en vez de lo que nos diferencia. También se comprueba que, en aquellas zonas en las que se han insertado estos murales, se establece una mejor relación con el entorno en cuanto a limpieza y cuidado de los espacios.

En el caso del Colegio Blas Infante, se observa que se está realizando la remodelación de la plaza en la que se encuentran ubicados los murales, estando, sin embargo, otra de las calles en las que no se observa ningún mural en peor estado de conservación en este sentido. Los mensajes que los centros lanzan desde sus muros están también reflejados necesariamente en sus proyectos educativos. En el caso del Colegio Manuel Siurot (2021b) se establece claramente que los centros educativos “no deben ser, [...], organismos cerrados sino instituciones abiertas al entorno, en constante interacción con familias, organismos públicos y centros educativos, asociaciones, empresas y agentes sociales de

nuestra localidad" (p. 6). En estos centros que cuentan con un amplio número de población migrante, con lo que ello supone en cuanto a comunicación ya que pueden no hablar español, alumnado que proviene de familias desestructuradas o con familiares en paro, se hace más necesaria la visibilidad de sus problemáticas de cara al entorno en que se encuentran, fomentando establecer la visibilización de esta situación para poder mejorarla. Por otro lado, se encuentra el centro Pino Flores que, aunque sí hace palpable su interés por mensajes por la igualdad entre culturas y el respeto del medio ambiente, no se aboga por mensajes claros por la igualdad de género. Por ejemplo, en el muro dedicado a personajes ilustres sólo cuenta con dos mujeres y, en general, no se hace explícita la lucha por la igualdad en ninguno de los murales. Sin embargo, está claro que la inclusión de estos murales contemporáneos supone una mejora de las cualidades del entorno, en muchos casos muy devaluado y poco cuidado, ayudando a manifestar una clara declaración de intenciones, en cuanto a su mensaje y filosofía. Siendo esta cuestión todavía más necesaria en tiempos de COVID-19 en los que la relación de los centros y la comunidad ha sido escasa o virtual, alejando en este sentido a la comunidad educativa.

6. CONCLUSIONES

Se llega a la conclusión del análisis de las distintas iniciativas en torno al arte urbano y de los mensajes plasmados en los muros de los centros, que estos han servido como medio de expresión y de comunicación con el entorno. La forma de comunicación a través de estas manifestaciones se repite, como medio de concienciación, sobre todo en centros con una clara afluencia de alumnado de diversas nacionalidades. Esto no parece casual, ya que dicho alumnado junto con sus familias, necesitan de ese apoyo adicional para sentirse unidos a una comunidad en la que se encuentran conviviendo.

A través de los mensajes que se lanzan desde los muros de los centros a la sociedad, se pretenden, en la gran mayoría de los casos, hacer partícipe a la comunidad de las dinámicas y el pensamiento del centro. Algunos centros escolares pueden parecer espacios excesivamente

cerrados que no permiten la inclusión de otros elementos salvo aquellos que estén dentro de sus límites, es decir, en el interior. A través del arte urbano, la visibilización y la apertura de esos muros a la realidad del centro se presenta como algo palpable y que aboga por una integración de la sociedad, de manera que se constituya como un todo, completando aquellas partes que, de otra forma, faltaban en la comunidad escolar. Se puede afirmar que parece posible que, a través de estas expresiones artísticas que toman las calles y que, aunque en ocasiones se relacionen con el vandalismo, se pueda actuar de forma eficaz en una comunidad para transmitir mensajes que promuevan la inclusión y la integración.

De esta forma, se concluye que el arte urbano ha demostrado un potencial integrador entre los distintos elementos que conforman una comunidad, ya sea de tipo urbano o rural, siendo decisivas sus características de visibilidad y promoción de la inclusión en lo relativo a los entornos educativos, ya que son capaces de integrar mensajes y contexto de forma visible hacia la comunidad.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Se agradece a la organización del Congreso Internacional Identidades, Inclusión y Desigualdad la oportunidad de presentar esta investigación y al Grupo de Investigación de la Universidad de Huelva Procesos culturales, creación, artística experimental e innovación docente en artes plásticas y música (HUM 759) por sufragar las herramientas para llevarla a cabo.

8. REFERENCIAS

Ayuntamiento de Valencia (s.f.). La ruta de los colores: Graffiti y arte urbano en València. Educació València. https://bit.ly/3uELyRc

Buck, L. (2020, 20 de abril). Bob and Roberta Smith's daily shot of art. The art newspaper. https://bit.ly/3y1IKzJ

Brill, P. (2021). Patrick Brill. London Metropolitan University. https://bit.ly/3feCo7x

Castells, M. (2009). Comunicación y poder. Alianza. https://bit.ly/3fbuzPV

Castilla Ugarte, S. (2018). Graffiti y arte urbano: un ocio alternativo al uso de sustancias en adolescentes. [Trabajo fin de Máster, Universitat de Barcelona]. https://bit.ly/3tFbqLi

CEIP Arias Montano (2021a). Colegio Arias Montano – Sevilla. CEIP Arias Montano. https://bit.ly/33A028Z

CEIP Arias Montano (2021b). Proyecto educativo de Centro. CEIP Arias Montano. https://bit.ly/3vVGbxa

CEIP Blas Infante (2021). CEIP Blas Infante. CEIP Blas Infante. https://bit.ly/3tFbTgw

CEIP Manuel Siurot (2021a). CEIP Manuel Siurot. CEIP Manuel Siurot https://bit.ly/3eBclrR

CEIP Manuel Siurot (2021b). Proyecto educativo de Centro. CEIP Manuel Siurot. https://bit.ly/3tKoiA8

CEIP Pedro Garfias (2021a). CEIP Pedro Garfias. CEIP Pedro Garfias https://bit.ly/3eAgqNc

CEIP Pedro Garfias (2021b). Proyecto Educativo de Centro. CEIP Pedro Garfias. https://bit.ly/3o5Zh11

CEIP Pino Flores (2021a). CEIP Pino Flores. CEIP Pino Flores https://bit.ly/3fbbgpR

CEIP Pino Flores (2021b). Proyecto Educativo de Centro. CEIP Pino Flores. https://bit.ly/3hoZtXX

Consejería de Cultura y Patrimonio (2021). Taller exhibición Arte Urbano y Patrimonio realizado en el Colegio Santa Capilla de San Andrés, en el marco de las Jornadas Europeas de Patrimonio 2020: Patrimonio y Educación. Cultura y Patrimonio Histórico. https://bit.ly/3tD6h6F

Cooltourspain (s.f.) Educational tours Madrid. Cooltourspain. Consultado el 27 de abril de 2021. https://bit.ly/3oa5Qje

Domínguez Rigo, M. (2020). La alfabetización visual como defensa ante las noticias falsas. Revista De Estilos De Aprendizaje, 13(26), 85-93. https://bit.ly/2Q7KqXa

Espicanet (2016, 3 de abril). Secuencia didáctica: grafitis, el arte urbano. La oreja verde del aula. https://bit.ly/3bjpHXS

Gabinete Bellas Artes de Málaga (2020, 25 de marzo). Inauguración proyecto arte urbano por la igualdad en el CEIP Luis Buñuel. Gabinete Bellas Artes de Málaga. https://bit.ly/3f68qm2

García Gayo, E., Amor García, R.L., Luque Rodrigo, L., Senserrich, R., Gasol Fargas, R.M., Mata Delgado, A.L., Pastor Valls, MªT., Sánchez Pons, M., Santabárbara Morera, C., Úbeda García, MªI., Vázquez de la Fuente, MªdelM., Giner Cordero, E. (2016). Anexo I. Propuesta de código deontológico para la conservación y restauración de arte urbano. Ge-conservación, 10, 186-192. https://bit.ly/3y2NyVj

Grupo de trabajo de Arte Urbano y Público del Grupo Español IIC (2021). Grupo Español de Arte Urbano. Grupo Español-IIC. https://bit.ly/3eAuq9w

Iniciativa Internacional Joven (2019, 23 de abril). "Arte Urbano y Desarrollo" en el Colegio La Milagrosa. Iniciativa Internacional Joven. https://bit.ly/3oa5Qje

Luque Rodrigo, L. (2018). La ciudad contemporánea: problemas y tendencias. Perspectivas institucionales, sociales y artísticas. Sémata, Ciencias Sociais e Humanidades, vol 30, 377-398. https://doi.org/10.15304/s.30.5371

Luque Rodrigo, L. y Moral Ruiz, C. (2020). El arte urbano como patrimonio inmaterial. Posibilidades para su protección y difusión. En I Simposio anual de Patrimonio Natural y Cultural ICOMOS España (pp. 57-64). Editorial Universitat Politècnica de València. https://bit.ly/3uK4r5e

Mera, A.L. (2013). La paz es mucho más. El espectador. https://bit.ly/2ROgwYn

MUPAI (2020). Murales en el hospital infantil. MUPAI. https://bit.ly/3bg3o59

NTR Periodismo Crítico (2016, 15 de abril). Realizan grafitis con mensaje para prevenir el uso de drogas. NTR Periodismo Crítico. https://bit.ly/3o76HB3

Orfila, MªA. (2020, 16 de mayo). El arte urbano llega a las escuelas de todo el país. El País. https://bit.ly/3w3xjpr

Rebobinart (2021, 29 de marzo). Intervención artística en Santa María de Palautordera. Rebobinart. https://bit.ly/3eDEIWr

Rebobinart (2017, 28 de marzo). Taller escuela Bogatell. Rebobinart. https://bit.ly/33xlYSa

Street Art Málaga (s.f.). Taller de arte urbano en Málaga para niños. Street Art Málaga. Consultado el 27 de abril de 2021. https://bit.ly/3f9xf0j

Suárez Pilas, M. (2019). La verdad machadiana. La vanguardia. https://bit.ly/3tEFYNx

UNESCO (2006, 6- 9 de marzo). Hoja de ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI Lisboa. https://bit.ly/3eDsi0P

PAISAJE RESIDUAL: ESPACIO DE INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN SOCIAL EN LA CINEMATOGRAFÍA CUBANA

ANABEL CARABALLO FUENTES
Doctorante Universidad de Granada

1. TRAS BAMBALINAS

Es indiscutible que, dentro de la geografía a nivel global, los paisajes residuales es una expresión de diversas problemáticas de carácter económico, político, social y geopolítico. En Cuba la emergencia de los paisajes residuales se puede rastrear a partir del triunfo de la Revolución en enero de 1959, cuando se desarrollaron programas de urbanización en zonas periféricas de las ciudades, que en ocasiones fracasaron por inadecuadas políticas de gestión urbana, lo cual desencadenó el cese, parcial o total, de las funciones de edificaciones provocando el origen de estos llamados paisajes residuales. De igual modo, con la desintegración del campo socialista en esta nación caribeña surge en 1991 una crisis económica conocida como Periodo Especial, que repercutió de manera negativa en el plano urbanístico y arquitectónico ante la falta de capital para establecer políticas de rehabilitación urbana. Otro elemento importante ha sido la puesta en marcha de la Tarea Álvaro Reynoso (2000) por el Estado cubano: desactivación de una gran cantidad de centrales azucareros debido a la crisis económica (Álvarez, 2013). Todos estos factores han desencadenado que cada vez más los paisajes residuales inunden varios escenarios dentro de la geografía cubana. Esto ha despertado el interés de determinados cineastas cubanos que desde distintos presupuestos estéticos y conceptuales lo han llevado a la pantalla grande. Si bien la cinematografía cubana desde mediados de los noventa y principios de los 2000, se ha distinguido por la filmación de lo residual, lo degradado, lo ruinoso ya sea a partir de la visualidad

de edificaciones casi en ruinas o hasta de interiores domésticos, ambos como expresión de la imperante crisis económica que atraviesa Cuba; en estos últimos años se ha potenciado determinadas películas que han tomado como escenario protagónico a los paisajes residuales como síntomas de diversas problemáticas socioculturales. De ahí que me ha despertado el interés como investigadora en entender cómo estos paisajes residuales han sido resignificados dentro de la cinematografía cubana como espacios de identidad urbana y de inclusión-exclusión social. Con este trabajo se persigue desde un enfoque semiótico y hermenéutico, y apoyado por teorías de la antropología urbana y cultural, analizar cuáles son las aproximaciones a los paisajes residuales como espacios de identidad urbana, y de inclusión/exclusión, a través de tres filmes cubanos: *Boleto al paraíso* (2010) del director cubano Gerardo Chijona; *Melaza* (2012) del director cubano Carlos Lechuga y *La obra del siglo* (2015) del director cubano Carlos Quintela. Los filmes *Melaza* y *La obra del siglo* fueron escogidos debido a que los paisajes residuales devienen protagónicos, y en el caso de *Boleto al paraíso*, porque si bien la crítica cinematográfica cubana centra su atención en el sanatorio (como espacio simbólico del filme), los paisajes residuales en esta película devienen el escenario donde se desencadena el conflicto de este relato ficcional.

1.1. DEFINIENDO LOS PAISAJES RESIDUALES

La emergencia de los paisajes residuales está condicionada por factores como el vertiginoso crecimiento de las ciudades, la aparición de las periferias desde principios del siglo XIX y, en especial, la repercusión de la primera y la segunda revolución industrial en el plano político, económico y sociocultural a escala urbana. Después de la II Guerra Mundial, y particularmente en la década de 1960, en Europa y Estados Unidos se desencadenó el urban sprawl, definido por el urbanista y paisajista norteamericano Earle Draper, como una dispersión y expansión urbana horizontal y de explotación intensiva ligada al crecimiento y a la descentralización de funciones residenciales, económicas y de servicios, que empiezan a ocupar territorios en la periferia. (Thomas J. Nechyba y Randall P. Walsh, 2004). A todo lo expuesto se suma el

proceso de desindustrialización tras la implementación de un modelo económico neoliberal basado en el impulso de los sistemas económicos de producción y de servicios (el impacto de la economía trasnacional) y las nuevas vías de comunicación y conexión tecnológica expresados a escala urbana.

Según el geógrafo español Joan Nogué (2007), las intensas dinámicas de metropolitización, y urbanización difusa y dispersa, provocan transformaciones territoriales, ambientales y paisajísticas, originando en las ciudades una alta fragmentación y el surgimiento de paisajes híbridos, fracturados, inestables, los llamados paisajes de frontera (p. 20). En esos paisajes fronterizos, ya sean metropolitanos, periurbanos o rururbanos, incluso en los propios centros de las ciudades, se pueden encontrar:

> (…) paisajes del deterioro, del deshecho, del rechazo, que pueden ser catalogados como paisajes residuales, entendiendo el término residual vinculado al propio residuo como objeto, como a su connotación relativa a aquellos 'secundario', 'sobrante', 'superfluo' y, por tanto, banal, irrelevante, prácticamente invisible (p. 5).

> (…) son espacios indeterminados, de límites imprecisos, de usos inciertos, expectantes, en ocasiones híbridos entre lo que han dejado de ser y lo que no se sabe si serán; extraños lugares que parecen condenados a un destierro desde el que contemplan, impasibles, los dinámicos circuitos de producción y consumo de los que han sido apartados y a los que algunos –no todos- volverán algún día. Son paisajes-basura, paisajes en ruina (pp. 5-6).

Se perciben como paisajes olvidados y del abandono, y asegura Nogué (2011) que allí encontramos a esas llamadas ruinas sin esplendor, fruto de diversas actividades antrópicas, guerras o catástrofes meteorológicas y ecológicas, y las caracteriza como edificios e infraestructuras obsoletas, sin ningún valor arquitectónico, ni patrimonial reconocido, por lo cual subraya que son inadvertidas, casi invisibles, no porque no se puedan observar, sino porque las personas no las contemplan (p. 6). Incluso podrían concebirse como proyectos urbanos y arquitectónicos que no pueden catalogarse incluso ni como ruinas, "pues estas obras nunca llegaron a ser, no son ruinas de algo, porque ese algo nunca existió" (Nogué, 2010, p. 22). Esto se asocia con el llamado abandono de lo nuevo,

abandono de lo instantáneo (Mosé Ricci, 2012) para referirse a aquellas edificaciones inacabadas, acabadas y jamás utilizadas o cerradas y abandonadas al poco tiempo de su inauguración, englobadas bajo la catalogación de arquitecturas interrumpidas (Giordanelli, 2019).

Estas concepciones sobre el paisaje residual referidas anteriormente guardan relación con el concepto *terrain vague* propuesto en 1995 por el arquitecto español Ignasi de Solá-Morales (2002):

> Son lugares aparentemente olvidados donde parece predominar la memoria del pasado sobre el presente. Son lugares obsoletos en los que sólo ciertos valores residuales parecen mantenerse a pesar de su completa desafección hacia la actividad de la ciudad. Son, en definitiva, lugares externos, extraños, que quedan fuera de los circuitos, de las estructuras productivas. (…) Son sus bordes faltos de una incorporación eficaz, son las islas interiores vaciadas de actividad, son olvidos y restos que permanecen fuera de la dinámica urbana. (…) En definitiva, lugares extraños al sistema urbano, exteriores mentales en el interior físico de la ciudad que aparecen como su contraimagen, tanto en el sentido de su crítica como en el de la su posible alternativa. (p. 120).

El *terrain vague* puede entenderse como esos "paisajes en ruina resultado del abandono e inacabados procesos de urbanización, son territorios que van quedando obsoletos, y son abandonados y reemplazados por otros en el desempeño de sus funciones económicas" (Muñoz, 2012, p. 95). En este sentido, la investigadora española Ana M. Moya Pellitero refiere que: "son lugares efímeros siempre bajo el peligro de desaparecer, porque son a la vez espacios con potencial para convertirse en inversión de mercado" (Moya, 2011, p. 146). Este concepto constituye uno de los principales antecedentes de los vacíos urbanos, de sus disímiles definiciones, la autora de estas líneas se identifica por la defendida por el arquitecto español Francisco Berruete Martínez (2015):

> Áreas sin un futuro inmediato, a las que el planeamiento no ha dado una viabilidad de uso, florecientes del continuo crecimiento y variación de la periferia. Espacios vacíos o fragmentos de suelos en zonas degradadas de la ciudad consolidada, sin una función dentro de lo urbano, que están expectantes de un desarrollo incierto. (…) Son lugares abandonados con un potencial para convertirse en espacios transformadores (p. 42).

El concepto de paisaje residual enarbolado por Joan Nogué comparte cualidades con los *terrain vague* y los vacíos urbanos como la ambigüedad, debido a la multiplicidad de significados e interpretaciones que evocan, lo cual apunta el geógrafo español Francesc Muñoz (2010): "origina la incertidumbre, lo que introduce la duda y la imprevisibilidad" (p. 66). La ambigüedad se relaciona con el *terrain vague* y los vacíos urbanos, y por supuesto con los paisajes residuales debido al cese de actividad:

> ese paisaje distinguido por la naturaleza de obsolescencia y desconexión con las dinámicas urbanas es impreciso (vague). Su presente no es capaz de identificar de forma precisa los proyectos pasados ni futuros inherentes a estos espacios (Díaz, 2015, p. 34).

Los paisajes residuales van más allá de ser un fenómeno urbano, pueden desarrollarse en cualquier territorio y contexto. Su llamada invisibilidad no llega a ser de carácter efímero como en el caso de *terrain vague* y los vacíos urbanos, pues sus cualidades paisajísticas los convierten en escenarios rechazados, inasibles, olvidados y silenciados, y no reconocidos dentro del inconsciente cultural según la imagen tradicional de paisaje, y no son tan proclives a ser insertados en políticas de reordenamiento o rehabilitación urbana.

Son entendidos como paisajes generados por proyectos urbanos inconclusos o el fracaso de políticas urbanísticas, o el impacto de fenómenos meteorológicos o acciones bélicas por lo cual se vuelven vacíos de significado y en casi completa soledad como una metáfora de la sociedad apocalíptica o distópica; o por su naturaleza residual y obsoleta ligada a los paisajes del abandono o la destrucción asociados con el fenómeno de la muerte, o como paisajes basura en los que encontramos residuos resultantes de la descomposición de productos orgánicos y artificiales como los vertederos controlados e incontrolados.

1.2. Paisajes residuales: espacios de exclusión-inclusión social

Un elemento que singulariza a los paisajes residuales es su aparente vacío de significado, ausencia de sentido. Jerzy Kociatkiewicz y Mónica Kostera (1999) con el concepto de espacios vacíos los catalogan

como: "(…) lugares a los que no se les adscribe sentido alguno. (…) No son lugares prohibidos, sino espacios vacíos, inaccesibles debido a su invisibilidad" (Bauman, p. 110). Enfatiza el filósofo Baumann, que se pueden entender a los espacios vacíos como que están vacíos de sentido, no por el hecho fáctico de estar vacíos, sino porque por no tener sentido, y porque se considera que pudieran no tenerlo, se perciben como vacíos (como no visibles).

El concepto de paisaje residual también pudiera relacionarse en cierto sentido con el de no-lugar (1992) del antropólogo francés Marc Augé, al referirse a que: "un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad, ni como relacional, ni como histórico, definirá un no-lugar" (Augé, 2000, p. 83). En el caso de los llamados Espacio Basura de Kem Koolhaas, es un espacio que se debate en ser desde lo más caótico posible hasta lo más aséptico como un supermercado, es víctima de una dualidad entre ser determinado e indeterminado al mismo tiempo (Koolhass, 2008). Tanto el no-lugar como el espacio basura, emergen debido a la crisis de la modernidad, son espacios localizables, que acogen, aunque sea de forma efímera a extraños, quienes siguen reglas ya fijadas y no pretenden colonizar o domesticar estos espacios, ni esperan una percepción de naturaleza subjetiva de estos. Se constituyen como espacios del anonimato, los cuales se debaten en la contradicción de ser indiferentes, desprovistos de un interés aparente, y en ocasiones víctimas de la desidia o el desagrado, pero al mismo tiempo proclives a ser testigos de diversas prácticas urbanas, rasgos que comparten con los paisajes residuales.

No es una cuestión de su localización, pues los paisajes residuales pueden encontrarse en cualquier territorio, sino que existe una percepción por parte del sujeto en comprenderlos como espacios vacíos de sentido, como espacios ligados a los imaginarios del miedo, la soledad, la violencia simbólica, entre otros posibles estigmas, que lo configuran de esta manera en espacios que son excluidos dentro de las propias dinámicas urbanas, económicas, y sociales. Sin embargo, si bien sus propias cualidades topográficas, ubicaciones, usos y funciones se conectan con determinados imaginarios que los convierten en espacios de exclusión dentro de las dinámicas sociales, a su vez son espacios de inclusión

social en tanto que acogen a extraños, en este caso de manera casuística y temporal, quienes buscan un refugio para experimentar una identidad individual o colectiva al margen de las reglas, leyes y convenciones sociales que rigen la sociedad contemporánea.

Se debe partir de la premisa de que son "territorios donde es difícil dibujar una línea entre lo que está permitido y lo que es ilegal, entre lo que está dentro de las normas y lo que está fuera (…)" (Colafranceschi, 2012, p. 58, citado por Díaz, 2015). Se pueden considerar según Nogué como espacios disidentes y de transgresión, por lo cual estas cualidades lo emparentan con el shadow spaces o espacios en sombra propuesta por el cartógrafo norteamericano Denis Wood en 1978. Wood los designó como aquellos lugares en los que, por su carácter oculto, marginal o incontrolado, es posible evitar la vigilancia del "ojo normativo", posibilitando cualquier tipo de encuentro, intercambio o comportamiento (Wood, 1978 citado por Igualada). Denis Wood distingue que cualquier lugar es proclive a convertirse en un espacio en sombra, pero que existen algunos que por su naturaleza y localización siempre permanecen en sombra, los cuales son idóneos para desarrollar prácticas al margen de las normas establecidas en una sociedad. Esto se relaciona con las ideas manejadas por el arquitecto norteamericano Kevin Lynch en su texto *Wasting Away. An Exploration of Waste: What It is, How It Happens, Why We Fear It, How to Do It Well* (1990); quien toma como base "el término en inglés waste, del latín "vastus", que significa "desolado" o "desocupado", semejante al latino vanus (vacío o inútil) y a la palabra del sánscrito que significa "falto de algo", "deteriorado" o "deficiente"" (Kevin Lynch, p. 155, citado por Vescovo, 2006). Kevin Lynch (1990) le otorga también gran valor a esos territorios abandonados y su identificación como espacios de libertad, y apunta:

> Muchos lugares degradados tienen esta atracción ruinosa: liberación del control, juego libre para la acción y la fantasía, ricas y variadas sensaciones (…) Lo que Denis Wood llama "espacios sombríos" –esos lugares ocultos, marginales, incontrolados–, donde la gente puede permitirse una conducta que está proscripta, aunque no haga daño a los que más se ven amenazados, (…) y, sin embargo, constituyen una necesidad para una sociedad flexible. (…) Otros lugares degradados son demasiado peligrosos o carecen de atractivo porque impiden una acción libre

> o no ofrecen nada a la imaginación, o muestran pocas huellas humanas. (…) Por negación, estos lugares, personifican lo que hace como que algunos lugares devastados sean agradables: riqueza de formas, libertad y sentido de la continuidad (Kevin Lynch, 1990, p.38 citado por Vescovo, 2006).

Estos llamados shadows space o espacios en sombra pueden percibirse como espacios de transgresión y resistencia cultural, alternativos al pretendido orden social de la ciudad. De ahí que vendrían siendo esos espacios heterotópicos de Foucault, espacios que devienen un contra emplazamiento, espacios que aparentemente parecen ubicarse más allá de todos los lugares posibles, sin embargo, pueden ser localizables.

Los paisajes residuales son una expresión genuina de los procesos de división geográfica (en demarcaciones económicas, políticas, culturales) dentro de las metrópolis contemporáneas, y estos no escapan a esa segregación que se manifiesta en la aparición de dinámicas de diferenciación de espacios para la interacción e intercambio social, los cuales se basan en las políticas de inclusión/exclusión social.

2. PUESTA EN ESCENA: PAISAJES RESIDUALES EN FILMES CUBANOS

2.1. Boleto al paraíso

En el filme *Boleto al paraíso* (2010) del director cubano Gerardo Chijona se narra la historia de una Cuba de la década de los noventa del siglo XX, atravesada no solo por una crisis económica, sino también por una pérdida de valores morales dentro del entramado social. El libro *SIDA: Confesiones a un médico* del galeno cubano Jorge Pérez Ávila-quien fuera director del sanatorio para enfermos de SIDA de Los Cocos, en Santiago de las Vegas, en La Habana-, y otras historias de vida sobre este tema, ayudaron a la construcción de un guion cinematográfico, el cual posicionaba por vez primera dentro de la pantalla grande cubana un tema social de alto impacto durante el llamado Periodo Especial.

Unos jóvenes frikis procedentes de núcleos familiares disfuncionales de varias provincias del país, se debaten entre la frustración, la desesperación y la incertidumbre de un futuro incierto; se conocen a través

de encuentros casuísticos y juntos se enrolan en una aventura hasta encontrar aparentemente la solución a todos sus problemas con ese llamado boleto al paraíso. Este boleto vendría a ser el contagio con el VIH, para alcanzar ese ansiado paraíso, que no es otra cosa que el sanatorio Los Cocos en Santiago de las Vegas, donde aparentemente podrían disponer de hospedaje, alimentación y abrigo gratis por parte del Estado, sin embargo, en sus subconscientes seguirían viéndose como víctimas y victimarios, partícipes de la exclusión social.

A propósito de su filme, Chijona expuso:

> quisimos representar esa mezcla letal de inexperiencia, ignorancia, inocencia y familias abusivas, el rechazo de la sociedad en una Cuba que en aquellos tiempos difíciles vivió una situación material y espiritual muy compleja (Izquierdo, 2010).

La crítica especializada al referirse a esta película pone su atención en el sanatorio como ese espacio heterópico por excelencia, que viene a cerrar el discurso narrativo enunciado ya desde el propio título del filme, sin embargo, ¿cuáles son las cualidades de esos paisajes residuales que aparecen como pequeños flechazos, y constituyen ese entorno urbano que establece una química oportuna con el estado anímico de los personajes, y en los cuales se manifiesta el punto de giro dentro del relato? Se manifiesta desde una perspectiva que coquetea con lo documental, un antiguo y abandonado galpón en una zona periférica de La Habana, específicamente en Alamar, donde se desarrolla un concierto de rock, y en el que los protagonistas del filme deciden a cuenta y riesgo adentrase en un ritual sexual con una chica infectada para tratar de resolver todos sus problemas en el añorado sanatorio. Aparecen escenas puntuales de estos jóvenes conversando sobre sus vida y su futuro, en círculo junto al fuego, en un acto casi iniciático; y otras secuencias haciendo el amor bajo la luz de antorchas y efectos alucinógenos, rodeados de un escenario fabril abandonado a su suerte (techos de hierro herrumbrados, paredes desgastadas y húmedas, vigas de hierro que antaño funcionaron como soporte estructural, cables suspendidos), e incluso una magistral escena, donde aparece en un segundo plano ese amasijo erótico de cuerpos en este escenario que en la casi penumbra parece un lugar fantasmagórico y apocalíptico.

Este antiguo galpón, se puede entender como una ruina moderna. No se trata de esas ruinas de la antigüedad clásica, sino que son ruinas de una especie de vida efímera, o incluso edificaciones modernas que ni siquiera fueron terminadas y enseguida devienen ruinas, son lugares contradictorios en tanto se concibieron para el futuro, se convirtieron en pasado, y nunca tuvieron un presente (Celeste Olalquiaga) (Bravo y Aguilera, 2016, min.6-7). La propia naturaleza táctil de las ruinas modernas le otorga la cualidad de erigirse como metáfora sobre un imaginario cultural que está en extinción, que también podría establecerse con este grupo de jóvenes que, en su aparente acto de búsqueda de una salida promisoria a sus vidas, encuentran en este mismo escenario en ruinas un boleto para querer también refocilarse en la muerte.

En estos planos se aprecia uno de los disímiles usos de esos llamados shadow spaces o espacios en sombra, uno de los rasgos que singularizan a los paisajes residuales. Se trata de un paisaje residual contaminado, ya sea por los residuos orgánicos e inorgánicos, o por las relaciones espacio-temporales y sensoriales de que ha sido testigo, y que le dota de un significado especial para estos jóvenes representantes de una tribu urbana, que se sienten excluidos de la sociedad, al no encontrar salidas profesionales que les den un vuelco a sus vidas debido a sus miedos, problemas familiares y abuso de drogas. Estos jóvenes perciben a estos paisajes residuales (en este caso el galpón) con un feeling para liberar todas sus energías, y en especial para en esta ocasión contagiar sus cuerpos y creer en una utopía de placer y libertad. Por tanto, estos jóvenes frikis, al igual que la cultura punk en su conjunto y el movimiento de los okupas, están generando con sus actos de profanación de la ruina moderna una resignificación simbólica de estos paisajes residuales, como una especie de alusión a esa llamada estética de lo decadente y el imaginario del no futuro (Aragón y Vázquez, 2017) indisolublemente ligado a las historias de vidas de estos sujetos sociales.

2.2. Melaza

En el caso del filme *Melaza*, ópera prima del realizador cubano Carlos Lechuga, se toma como paisaje residual protagónico al abandonado central Melaza (locación del batey del central Habana Libre en la

antigua provincia de La Habana). En palabras de su director Lechuga: "solo pretendo mostrar la realidad de aquellos pueblos que quedaron mudos e inmóviles ante la fulminante muerte de sus centrales, por los que vivieron algunos durante siglos". Esta muerte agónica de determinados centrales en Cuba tiene su justificación en la aplicación de la Tarea Álvaro Reynoso (2000) por el Estado cubano.

Melaza, al igual que el documental *De-moler* (2004) del realizador cubano Alejandro Ramírez, es un homenaje a esos llamados pueblos fantasmas en Cuba, que han sido objeto de una fractura de su identidad, al morirse parte de esos grandes imaginarios que formaban parte de su existencia. Se han quedado con la ilusión de que sus poblados algún día vuelvan a ser como antes, o que al menos surjan otros imaginarios ligados a una nueva infraestructura industrial con la cual puedan sentirse identificados y realizados personal y profesionalmente, a pesar de que se les ha garantizado salario fijo y la oportunidad de ingresar a la Universidad Popular para continuar sus estudios o formarse en otras profesiones.

En los primeros planos del filme se escucha *El soldado*, un clásico de la cancionística cubana del siglo XX de la cantautora cubana María Teresa Vera. Se trabaja con la evocación histórica a la memoria del lugar desde el juego semántico entre la banda sonora y los planos que registran el nombre de Melaza pintado en la pared del central y fotografías antiguas colgadas en sus paredes desvencijadas que remedan la época de esplendor de esta maquinaria. De igual modo, la gama cromática de los sienas y el tenue contraste de luces y sombras dado por el juego entre el espacio interior y exterior del central, está manejado de forma expresiva en función de potenciar un aliento de nostalgia, ausencia y rememoración. La Radio Melaza también juega una función estratégica en incentivar la memoria e identidad de esos seres casi convertidos en espectros, la esperanza de que en algún momento se reactive su central.

En comparación con el tratamiento del paisaje residual como un espacio lúgubre y casi en penumbras trabajado en *Boleto al paraíso*, aquí aparece perfectamente iluminado, luz que le aporta amplitud y sentimiento de optimismo al interior de este antiguo central, donde yace a escondidas la pareja protagónica del filme compuesta por Mónica y Aldo, en

plena mañana de pasión desenfrenada, buscando refugio en la soledad y el silencio espectral del abandonado central al no disponer de privacidad en su hogar.

Mónica, es la única trabajadora que ha quedado resguardando los residuos de un central que se resiste a desaparecer dentro del poblado de Melaza. Cada mañana recoge los bultos del periódico *Trabajadores* (con el titular de Adelante), que anhelan alguna vez ser leídos por los obreros del central. Los bultos son lanzados desde el aire en las inmediaciones de un campo de caña que espera pacientemente por su recogida. También, realiza un inventario diario, convirtiendo las antiguas maquinarias y sus rendimientos en números estadísticos, y se encarga de actualizar cada mañana el mural del central con Noticias y Actividades que puedan interesar en algún momento a los trabajadores del central cuando lo vuelvan a abrir. Aquí se erige un diálogo simbólico entre el sujeto y el entorno (en este caso desde el juego con el absurdo: una única trabajadora lo protege o más bien lo acompaña en su continuo batallar contra el olvido y el tiempo), construyéndose así una identidad social asociada al entorno (Valera, 1994).

Casi al finalizar el filme, se vuelve a erigir ante nosotros ese paisaje residual en el que se ha convertido el central Melaza, heredero de una tradición de espacios industriales en ruinas muy bien captados por la pareja alemana Los Becher. En este caso sobresalen los rezagos de lo industrial y esa naturaleza silvestre y espontánea que va ocupando de a poco su lugar, rasgo que define la hibridación, "entendida como una cualidad compartida por la amplísima variedad de escenarios donde los artefactos de la industria abandonados determinan la percepción paisajística" (Muñoz, 2012, p. 106), es decir estos complejos industriales y productivos que desde finales del siglo XX han sido abandonados y colonizados por el universo natural como gran paradoja de la modernidad industrial. Aquí la naturaleza no se ha doblegado ante los imperativos del hombre, sino que se manifiesta el Tercer Paisaje de Gilles Clément (2004), quien entiende a los paisajes residuales como reservorios de una biodiversidad que habría que preservar, mediante la no intervención de estos territorios (Igualada, 2018).

En esta escena aparecen esos mismos niños que perseguían sus sueños de ser nadadores, en una piscina sin agua, en este caso practicando sus clases de natación en el agua estancada del antiguo enfriadero del central, en la cual también se sumerge Aldo en un acto introspectivo de pensar en su futuro, a pesar de la difícil situación personal que experimenta en ese contexto geográfico particular. Aquí se fusiona esa estética de lo ruinoso, lo degradado, lo casi extinto, con un aliento de esperanza que brota de ese júbilo infantil, que siempre encontrará las razones para ser feliz a pesar del contexto en que se encuentre.

En *Melaza*, constantemente se hace uso de la memoria histórica del lugar, de la función que desempeñan los medios de comunicación masiva (en este caso la emisora) en su ánimo de documentar y legitimar lo que representó a nivel económico y sociocultural este central para un espacio geográfico determinado dentro de la Isla. Se erige el central Melaza como un espacio simbólico objeto de la obsolescencia programada, y por tanto borrado o silenciado dentro del imaginario social, pero al mismo tiempo un espacio que abriga el amor de una pareja, y que también es testigo del placer sexual mercantilizado, como una solución inmediata ante los problemas económicos. Pero por encima de todo, se manifiesta un espacio que desde su propio toponímico, sus propias cualidades escenográficas, constantemente propicia un diálogo con los protagonistas del filme en un deseo imperante de no desaparecer completamente de los imaginarios que aún sobreviven en este poblado.

2.3. La obra del siglo

La *Obra del siglo* (2015) del director de cine cubano Carlos Machado Quintela, gira en torno a la ciudad de Juraguá, en Cienfuegos. En esta urbe debido al mutuo acuerdo entre el presidente cubano Fidel Castro Ruz y el gobierno soviético, se inició en 1982 la construcción de la primera central electronuclear del espacio caribeño y de una ciudad para los trabajadores de esta industria, con la finalidad de disponer de una alternativa en Cuba ante la escasez de crudo. La Obra del Siglo, fue el nombre con el que el presidente cubano Fidel Castro nombró en aquella época a este proyecto colosal. Iba a disponer de 12 reactores nucleares, sin embargo, en el año 1992 se desmanteló el único reactor con que

contó esta gran empresa científico-técnica del siglo XX para Cuba, tras la caída del Muro de Berlín (1989) y el derrumbe del Campo Socialista (1991). Así el reactor en esa ciudad funciona como ese paisaje residual derivado de la llamada arquitectura interrumpida (Giordanelli, 2019).

Esta película se filma casi veinte años después de estos sucesos y la historia se desarrolla en un apartamento del edificio más alto de la Ciudad Nuclear, ubicado a unos cuatro kilómetros de la Central Electronuclear (CEN). En este apartamento residen Otto, el viejo abuelo; Rafael, su hijo, quien encarna a un ingeniero nuclear formado en la hoy extinta URSS y que no pudo estrenar sus conocimientos en la Termonuclear de Juraguá, y el joven nieto Leo, quien no se adapta a vivir en esta ciudad. Tres generaciones (abuelo, padre e hijo) conviven en un mismo espacio, pero como apunta su director Quintela, contrario a la mascota Benjamín (un pez) de la familia, que nada en círculos, ellos todavía no han aprendido a respirar bajo el agua. Según la investigadora cubana Astrid Santana este pez opera:

> (…) como traslación simbólica del estancamiento de una existencia sin propósitos. Las vidas de estos hombres, como la de sus vecinos son también vestigiales: el recuerdo de algo que pudo haber sido y fue abandonado sin posibilidades de restauración. (Santana, 2019)

Esa ciudad hoy imaginada, que en su momento fuera muy bien documentada por los medios de comunicación masiva; esa ciudad donde se dieron cita nuevos sujetos sociales: el ingeniero cubano formado en la URSS, la mujer como pilar fundamental del desarrollo científico-técnico del país, y en especial de la CEN, esa ciudad que devino todo un acontecimiento nacional y se convirtió en todo un imaginario social en la Cuba de los 80 forjando una identidad colectiva a partir de sus propios residentes, hoy es una ciudad real. En este sentido, en el largometraje se manifiesta el protagonismo de los medios de comunicación (en especial la TV cubana) de intentar invisibilizar en este caso la ciudad real, la CEN del año 2012. La única escena que cuenta con color en el filme es la pelea de boxeo olímpica del deportista cubano, Robeysi Ramírez en los Juegos Olímpicos en Londres (2012), que trae con esa medalla de oro, por un instante, un aliento de optimismo y esperanza y le otorga una vuelta de color a esta ciudad en blanco y negro. En relación

con este suceso, y casi como extrapolada de una de las pinturas del artista norteamericano Edwar Hopper, se desarrolla en una gasolinera una escena entre el abuelo y el nieto, muy en consonancia con las ideas anteriores:

> Leo: Viejo, vamos a brindar por Robeysi, el campeón olímpico de la CEN.
>
> Otto: La ciudad fantasma. Todo lo que quieren es que nos perdamos de por aquí. Tienen vergüenza que sigamos aquí. Y Yoliesky, ese, como se llama el campeón, nació aquí. No en Cienfuegos como dijeron en el noticiero. (https://rialta.org/aiovg_videos/la-obra-del-siglo/)

Este evento reafirma cómo el espacio simbólico (en este caso la CEN), pasó de ser un referente dentro del imaginario social de una nación, para luego ser casi borrada, silenciada dentro de esa misma cartografía social a partir del trabajo de los medios de comunicación en su dualidad de legitimar/ocultar, silenciar. Por supuesto, se trata de un silencio sutil, porque los propios pobladores de la CEN y el pueblo de Cienfuegos en general no se sienten excluidos, rechazados dentro de la sociedad, pero indiscutiblemente si viven con esa memoria histórica de lo pudo ser y no fue esta ciudad para sus habitantes, Cienfuegos y la Isla de Cuba en general.

Todos los procesos de cualificación del lugar, ya sea adorándolos o rechazándolos, "son realizados por los distintos sujetos sociales –en el cotidiano devenir- al hacer uso de esas tramas de significados que ellos mismos han construido y reconstruido, llamadas imaginarios urbanos" (Lindón, 2007 p. 38). El reactor, o más bien ese paisaje residual de lo que fue uno los mejores reactores construidos por la Unión Soviética, ha devenido para los pobladores de la CEN, una suerte de fantasma histórico (Armando Silva, 2006), un escenario particular que cala en la conciencia de los ciudadanos a partir de su constante evocación/rechazo. Hubo un antes y un después de la paralización del proyecto de construcción de la CEN, de ahí que este paisaje residual se instaure dentro del imaginario colectivo como un fantasma social que sentó las bases de una ciudad debatida entre la distopía y la utopía.

El reactor deviene un paisaje residual, marca física que en el filme resulta muy bien manejada para abordar la relación de copresencia que se establece en cómo un lugar evoca a otro lugar. En estos "procesos de comprensión del entorno, los sujetos van dotando de significados, valores y memoria cada lugar donde se han inscrito acontecimientos de su propia trayectoria biográfica" (Lindón, 2017, p. 110). Rafael, ese antiguo ingeniero nuclear de la CEN, se sumerge en el retorno del poseído (Augé, 1998, p. 28). Según el antropólogo francés Marc Augé, una de las tres formas del olvido es el retorno, cuya finalidad es recuperar un pasado perdido, olvidando el presente y el pasado inmediato, para vincularse con el pasado más antiguo. Para Augé, la posesión es la institución emblemática del retorno (Ibidem, p. 28). Así, el poseído, en cuestiones de segundos, se conecta al pasado, y poco después cobra el sentido, retoma su tiempo presente. Rafael, uno de los cientos de ingenieros formados de la URSS se adentra en el reactor y experimenta la sensación de ser tragado por la ballena del cuento de Pinocho. Enseguida comienza a recordar, a narrar, y una vez que se adentra en las fauces del reactor, una vez que lo palpa y que juega como un niño dentro de su colosal recubrimiento interior, aparece su voz en off:

> Yo llegué a Moscú en 1982. (...) Eso era duro, duro. Pero a mí me sirvió de tremenda experiencia. Después llegué a Cuba. (…) Y vine a trabajar de sol a sol, porque tenía la esperanza que este reactor iluminara a toda la Isla. Y me perdí Cienfuegos de día durante 15 años. ¿y qué pasó? Se cayó el muro de Berlín. Se cayó el campo socialista. Se desmoronó la Unión Soviética. (https://rialta.org/aiovg_videos/la-obra-del-siglo/)

Esta voz en off se alterna con las imágenes de archivo de la televisora cienfueguera que exponen la llegada del reactor como un gran acontecimiento para la CEN. Nos conecta con su ideología, su estado de ánimo, con ese *fantasma histórico* que sigue constituyendo el pasado, presente, y tal vez el futuro para esa ciudad y sus residentes.

En otras de las escenas, Rafael recorre lo que podríamos llamar el paisaje de la ruina, en el cual la naturaleza, la chatarra industrial y el concreto constituyen esos residuos, esos sedimentos que aún cobran sentido para aquellos que, como Rafael, aunque lo intenten, no puede escapar de su pasado. Aquí el paisaje residual vuelve a reinscribir esa

naturaleza de obsolescencia, de hibridación y de espacio simbólico urbano, en el cual los sujetos construyen esa identidad social con el entorno, esa identidad social urbana.

Lo interesante en este filme es como el reactor, yace como un paisaje residual excluido hasta por sus propios pobladores, esto último se constata en una de las escenas en la que aparecen Otto y su amigo Lucho, en primer plano y en el fondo las ruinas del reactor:

> Lucho: Tú te has puesto a pensar ¿qué hubiera pasado si el monstruo ese explotaba?
>
> Otto: Lo he pensado a veces por lo de Chernóbil. Pero para eso tenían que haberlo terminado.
>
> Lucho: Pero dime, te molesta la mierda esa ahí, ¿o no? (Refiriéndose al Reactor de la Termonuclear) (https://rialta.org/aiovg_videos/la-obra-del-siglo/)

Sin embargo, a su vez siempre habrá pobladores como Rafael, que sienten la necesidad de revisitar este paisaje residual porque una parte de su historia de vida yacen en esos residuos, en esas paredes desgastadas, en esos cimientos que se fusionan con el universo natural, así transita de ser un espacio de exclusión a convertirse de manera efímera en un espacio inclusivo, aunque sea desde el marco de la ficción como en este filme.

Cada uno de los personajes se dejan conducir por un viaje a la geografía del pasado desde esas marcas físicas dejadas en los lugares, ese paisaje de la ruina, esos fantasmas urbanos y sociales que cohabitan en nuestra sociedad.

3. CUANDO CIERRA EL TELÓN

En los últimos años, la cinematografía cubana contemporánea a partir de obras puntuales como *Boleto al paraíso* (2010) del director cubano Gerardo Chijona, *Melaza* (2012) de Carlos Lechuga y *La obra del siglo* (2015) de Carlos Quintela, ha dinamizado lecturas sobre la realidad social de la Isla, tomando como escenario protagónico a determinados paisajes residuales dentro de la geografía nacional; que han surgido

debido a los efectos de la obsolescencia programada, la crisis económica que impera en el país o los fracasos en las políticas de urbanización.

Un factor distintivo de estos escenarios vendría siendo la materia en descomposición, lo oxidado, quebrado o podrido, que se ha vuelto inservible, insignificante, sin embargo, esas mismas cualidades que lo convierten en un territorio excluido dentro de las dinámicas urbanas, se erige como un espacio inclusivo al abrigar prácticas contrahegemónicas al margen de los relatos oficiales. En *Boleto al paraíso* se revalorizan con la asunción de prácticas sociales promovidas por una tribu urbana que busca un refugio temporal de libertad y placer. Lo más sugerente es que se trata de un paisaje residual invisibilizado, pues convive en la ciudad, pero es tan invisible como cualquier maquinaria industrial obsoleta y abandonada en Cuba o en cualquier otro territorio del mundo. En *Melaza*, se establece una batalla campal entre la defensa de esa identidad social urbana de los sujetos sociales con su entorno, en este caso con ese central abandonado, que se resiste a desaparecer. La *Obra del Siglo*, deviene un fantasma histórico, de lo que pudo ser y no fue, ese gran reactor que iluminaría a toda la Isla, y en especial funge como espacio evocador de historias de vidas, conectadas indisolublemente con la memoria del lugar.

En igual sentido estos paisajes residuales en su distinción entre ser espacios de exclusión/inclusión social nos hablan de algunos de los imaginarios sociales que han permeado la conciencia de las viejas y nuevas generaciones en los últimos 20 años en esta Isla. Se percibe una intencionalidad marcada de estos realizadores por construir un retrato particular de estos paisajes residuales a partir del manejo de diversos resortes expresivos, con la finalidad de entender las coordenadas de la sociedad cubana actual, identificando las marcas, la huellas, inscritas en estos escenarios, para descifrar las claves del presente, y por supuesto del futuro en Cuba.

4. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

A la dirección del Doctorado en Historia y Artes de la Universidad de Granada, y en especial a mi tutora y directora de tesis María Isabel Soler Ruiz.

5. REFERENCIAS

Álvarez Álvarez, Luis, y Armando Pérez Padrón (2014). Fernando Pérez. Cine, ciudades e intertexto. La Habana: Editorial Letras Cubanas

Álvarez Rodríguez, Maylan (2013). La callada molienda. La Habana: Ediciones La Memoria, Centro Cultural Pablo de la Torriente Brau

Aragón, Miltón y Gerado Vázquez (2017). El imaginario de lo decadente y la ruina de la modernidad: de lo sacro a lo profano. Recuperado 20 octubre 2020, de https://www.researchgate.net/publication/320125565

Augé, Marc (1998). Las formas del olvido. Barcelona: Editorial Gedisa

Augé, Marc (2000). Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. Barcelona: Gedisa

Augé, Marc (2003). Tiempo en ruinas. Barcelona: Editorial Gedisa

Basko, Bronislaw (1979). Imaginarios sociales. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión

Bauman Zygmunt (2002). Modernidad líquida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina

Berruete Martínez, Francisco (2015). Vacíos urbanos en la ciudad de Zaragoza (1975-2010). Oportunidades para la estructuración y continuidad urbana. (Tesis doctoral. Universidad Politécnica de Madrid. Escuela Técnica Superior de Arquitectura, Madrid). Recuperado 20 octubre 2020, de http://oa.upm.es/36549/

Bravo, Viviana y Aguilera, Carolina (2016, diciembre 23). Las ruinas de la modernidad [Foro Urbano]. Recuperado 20 octubre 2020, de https://www.youtube.com/watch?v=k1iGx_dothA

Castoriadis, Cornelius (1993). La institución imaginaria de la sociedad 2. Segunda Parte: Buenos Aires: El imaginario social y la institución.

Clément, Gilles (2014). Manifiesto del Tercer Paisaje. Segunda Edición Ampliada. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

Crespo, Cecilia (2015). Carlos Machado Quintela: Intenté filmar las secuelas de una utopía. Recuperado 20 octubre 2020, de https://oncubanews.com/cultura/cine/carlos-machado-quintela-intente-filmar-las-secuelas-de-una-utopia/.

Del Río, Joel (2011). Con pasaje a la polémica. Recuperado 20 octubre 2020, de https://www.boletoalparaiso.gerardochijona.com/2011/08/08/con-pasaje-a-la-polemica/.

De Solá-Morales, Ignasi (2002). Territorios. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

Díaz Cruz, Nataly Alexandra (2015). Análisis del paisaje residual en Bogotá. Ejes de Transmilenio. Avenidas El Dorado, Fernando Mazuera, Caracas y Norte Quito Sur. (Trabajo de Fin de Máster. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Geografía. Bogotá, Colombia). Recuperado 20 octubre 2020, de http://www.bdigital.unal.edu.co/51472/

García Borrero, Juan Antonio. Melaza (2012), de Carlos Lechuga. Recuperado de 20 octubre 2020, de https://cinecubanolapupilainsomne.wordpress.com/2013/08/27/melaza-2012-de-carlos-lechuga-2/

Giordanelli, Dario (2019). Abandono instantáneo. Arquitectura interrumpida como posible espacio de transición entre naturaleza y ciudad. Recuperado 20 octubre 2020, de https://www.researchgate.net/publication/339336233_Abandono_instantaneo_Arquitectura_interrumpida_como_posible_espacio_de_transicion_entre_naturaleza_y_ciudad

González Rojas, Antonio Enrique (2010). Boleto a un paraíso con sabor a azúcar amarga. Recuperado 20 octubre 2020, de https://cinecubanolapupilainsomne.wordpress.com/2011/03/27/boleto-al-paraiso-2010-de-gerardo-chijona/.

Grávalos, Ignacio y Di Monte, Patrizia (2016). Los vacíos urbanos. Inquietud y posibilidad. Revista Estudios Urbanos y Ciencias Sociales (URBS). Recuperado 20 octubre 2020, de http://www2.ual.es/RedURBS/BlogURBS/los-vacios-urbanos-inquietud-y-posibilidad/

Hernández Martínez, Mariateresa (2015). La Obra del Siglo, un filme sobre utopías y desilusión (+Fotos y video). Recuperado 20 octubre 2020, de http://www.acn.cu/cultura/14828-la-obra-del-siglo-un-filme-sobre-utopias-y-desilusion.

Izquierdo, Jaisy (2011). El nuevo paraíso de Chijona. Recuperado 20 octubre 2020 de, https://www.boletoalparaiso.gerardochijona.com/2011/07/28/el-nuevo-paraiso-de-chijona/.

J. Nechyba, Thomas y P. Walsh, Randall (2004). Urban sprawl. Lincoln Institute of Land Policy. Recuperado 20 octubre 2020 de, https://www-jstor-org.ezproxy.usal.es/stable/resrep18527

Koolhaas, R. (2007). Espacio basura. Barcelona: Gustavo Gili.

Koza, Roger (2016). La Obra del Siglo. Recuperado 20 octubre 2020 de, http://www.conlosojosabiertos.com/la-obra-del-siglo/.

Lindón, Alicia (2007). Los imaginarios urbanos y el constructivismo geográfico: los hologramas espaciales. Revista Eure (Vol. XXXIII, (99), 31- 46. Santiago de Chile. Recuperado 20 octubre 2020 de, http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612007000200004.

Lindón, Alicia. (2017). La ciudad movimiento: cotidianidades, afectividades corporizadas y redes topológicas. Inmediaciones de la Comunicación, 12(1), 107-126. Universidad de Uruguay. Recuperado 20 octubre 2020 de, https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6698248.

Lindón, Alicia (2008) El imaginario suburbano: entre los sueños diurnos y la reproducción socio-espacial de la ciudad. Revista Iztapalapa. Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa. Recuperado 20 octubre 2020, de https://www.redalyc.org/pdf/393/39348722003.pdf.

López Corzo, Elizabeth (2011). Un boleto al paraíso para Gerardo Chijona. Recuperado 20 octubre 2020 de, https://www.boletoalparaiso.gerardochijona.com/2011/08/08/un-boleto-al-paraiso-para-gerardo-chijona/.

Luis Reyes, Dean (2015). Cine cubano en el Festival de La Habana: La Obra del Siglo. Recuperado 20 octubre 2020 de, https://cinereverso.org/cine-cubano-en-el-festival-de-la-habana-la-obra-del-siglo-por-dean-luis-reyes/.

Machado Quintela, Carlos (2017). La película que pensé. La película que realicé (2017). Recuperado 20 octubre 2020, de https://www.youtube.com/watch?v=_FelPXnaeOg.

Monseñor Carlos Manuel de Céspedes y García Menocal (2011). Boleto al paraíso. Recuperado 20 octubre 2020, de https://www.boletoalparaiso.gerardochijona.com/2011/07/31/boleto-al-paraiso-2/.

Moya Pellitero, Ana María (2011). La percepción del paisaje urbano. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Muñoz, Francesc (2016). El vacío urbano y la ciudad interrumpida. Para una geografía urbana de los tiempos. En Fernández Manu y Gifreu, Judith (Coords), El uso temporal de vacíos urbanos. (p. 57-58). Barcelona: Diputación de Barcelona. Recuperado 20 octubre 2019, de https://www1.diba.cat/llibreria/pdf/57579.pdf.

Nogué, Joan (2007). La construcción social del paisaje. Madrid: Biblioteca nueva.

Nogué, Joan (2009). Entre paisajes. Barcelona: Ámbit Servicios Editoriales.

Nogué, Joan (2010). El retorno al paisaje. Enrahonar, (45), 123-136. Recuperado 20 octubre 2020, de https://core.ac.uk/download/pdf/153360769.pdf

Nogué, Joan (2011). Otros mundos, otras geografías. Los paisajes residuales. Revista da ANPEGE, 7(1). Recuperado 20 octubre 2020, de http:// ojs.ufgd.edu.br › index.php › anpege › article › download.

Patacchini Eleonora y Zenou Ives (2009). Urban Sprawl in Europe, Brookings-Wharton Papers on Urban Affairs, pp. 125-149. Recuperado 20 octubre 2020, de https://www-jstor-org.ezproxy.usal.es/stable/25609561

Película cubana Melaza de Carlos Lechuga (2016). Recuperado 20 octubre 2020, de https://irsedecasa2014.wordpress.com/2016/10/13/pelicula-cubana-melaza-de-carlos-lechuga/

Pérez Betancourt, Rolando (2011). Boleto al paraíso. Recuperado 20 octubre 2020, de https://www.boletoalparaiso.gerardochijona.com/2011/07/31/boleto-al-paraiso/.

Pérez Betancourt, Rolando (2015). Cuba Libre y la Obra del Siglo. Recuperado 20 octubre 2020, de http://www.granma.cu/37festival-internacional-del-nuevo-cine-latinoamericano/2015-12-08/cuba-libre-y-la-obra-del-siglo-08-12-2015-22-12-41.

Pérez Igualada, Javier (2018). Los nombres de los lugares son nombre. ACE: Architecture, City and Environment, 13 (38). Recuperado 20 octubre 2020, de http://dx.doi,org/10.5821/ace.13.38.5419

Ríos, Carlos (2013). La melaza no siempre es dulce. Recuperado 20 octubre 2020, de https://www.cubahora.cu/cultura/la-melaza-no-siempre-es-dulce.

Santana Fernández de Castro, Astrid (2010). Literatura y cine. Lecturas cruzadas sobre las Memorias del subdesarrollo. La Habana: Editorial Universidad de La Habana/ICAIC

Santana Fernández de Castro, Astrid (2019). Últimas imágenes del vestigio. Hacia una representación de la memoria fragmentaria. Recuperado 20 octubre 2020, de https://cinereverso.org/ultimas-imagenes-del-vestigio-hacia-una-representacion-de-la-memoria-fragmentaria/.

Silva, Armando (2006). Imaginarios urbanos. (5ta Edición). Bogotá: Editorial Tercer Mundo.

Un acercamiento a Melaza: De la ausencia como estilo (2012) Recuperado 20 octubre 2020, de http://www.cubadebate.cu/opinion/2012/12/21/un-acercamiento-a-melaza-de-la-ausencia-como-estilo/

Valera, Sergi y Enric Pol (1994). El concepto de identidad social urbana: Una aproximación entre la psicología social y la psicología ambiental. Recuperado 20 octubre 2020, de https://www.researchgate.net/publication/39109043.

Vescovo, Carolina (2006). Residuos territoriales como fragmentos de paisaje. Tercer paisaje en la microrregión del gran la plata (Trabajo de Fin de Máster. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Argentina, Argentina). Recuperado 20 octubre 2020, de http://bdzalba.fau.unlp.edu.ar/greenstone/download/tesis/privado/maestria/paisaje/2006/TE9/VescovoCarolina.pdf

FILMES:

Boleto al paraíso (2010). Recuperado 20 octubre 2020, de https://www.fulltv.com.mx/boleto-al-paraiso.html)

Melaza. Película cubana (2020). Recuperado 20 octubre 2020, de https://www.youtube.com/watch?v=rZAhDdgd1iM

La Obra del siglo (ficción). Cine cubano en cuarentena (2020). Recuperado 20 octubre 2020, de https://rialta.org/aiovg_videos/la-obra-del-siglo/.

LES ARTISTES LATINO-AMÉRICAINS À MONTRÉAL: LE DÉFI DE L'INTÉGRATION

REINA VICTORIA VEGA VEGA
Montréal, Canada

ENOIN HUMANEZ BLANQUICETT
Université de Sherbrooke

1. INTRODUCTION

Les villes qui visent leur succès économique et culturel doivent attirer la classe créative (Florida, 2008) et favoriser une pleine intégration, dans leur rang, des personnes qui la composent (Klein et al. 2010). Cette étude aborde l'enjeu de l'intégration des artistes latino-américains vivant et travaillant à Montréal. L'étude vise à connaître les difficultés vécues par les artistes latino-américains dans leur processus d'insertion socioprofessionnelle à la société d'accueil ainsi qu'à mettre en valeur les organismes qui leur viennent en aide, de même que les stratégies utilisées pour contourner ces obstacles. Du point de vue épistémologique, celle-ci est une recherche exploratoire, qui s'inscrit dans le domaine de la recherche de type historico-socio-ethno-linguistique, et qui baigne dans l'approche interactionniste. Sur le plan méthodologique, nous utilisons la méthode de l'étude de cas, une méthode qui permet de faire appel, dans la collecte de données, à plusieurs types de stratégies de documentation, dont l'analyse documentaire, l'observation participative et l'entrevue. En ce qui a trait au type des données utilisées, celles-ci sont de type qualitatif.

Les différentes sources documentaires utilisées nous montrent que malgré que Montréal soit une ville connue pour sa vocation culturelle et l'une des villes ayant l'une des vies culturelles les plus actives de l'Amérique du Nord, pour les artistes d'origine latino-américaine, il est toujours difficile de se faire connaitre dans la métropole québécoise.

Les observations réalisées et les résultats des entrevues nous indiquent que l'insertion des artistes immigrants issus des minorités visibles à Montréal est un processus qui prend du temps. En effet, dans le processus qui mène à leur insertion socioprofessionnelle, les créateurs culturels ne peuvent agir seuls. En synthèse, comme l'annotent Klein et al. (2010), l'attraction, la reproduction et l'insertion de la classe créative demandent des réponses novatrices, qui favorisent leur capacité de construire les liens sociaux qui permettent l'insertion socioprofessionnelle des personnes qui l'intègrent.

2. OBJECTIFS

En Amérique latine, l'émigration des artistes a été un phénomène courant depuis toujours (Plante, 2008). L'étude qui est à la base de cet article a été menée par des chercheurs, qui s'intéressent à l'enjeu de l'intégration des immigrants latino-américains à Montréal et à l'insertion socioprofessionnelle des personnes possédant de la formation artistique ou intéressées par ce domaine. L'interaction permanente avec les artistes immigrants domiciliés à Montréal, particulièrement ceux qui proviennent de l'Amérique Latine, nous a amenés à nous poser les neuf questions qui sont à la base de cette recherche. Celles-ci sont : se trouvent les artistes parmi la population émigrant fréquemment en Amérique latine? Depuis quand participent-ils au flux migratoire, vers quel pays émigrent-ils et pour quelles raisons? Depuis quand les artistes latino-américains ont commencé à émigrer vers le Canada et où s'installent-ils davantage? Attire-Montréal les artistes latino-américains? Convient y sont-ils et d'où viennent-ils? Comment se déroule leur intégration à la société d'accueil? A-t-on mené des études concernant leur insertion socioprofessionnelle à la société d'accueil? Existent-ils des événements leur permettant de faire la promotion de ce qu'ils font? Qui organise ces événements?

Dans le but de trouver des réponses à ces questions, nous nous sommes fixés les objectifs suivants :

– déceler, à partir du point de vue des artistes, les obstacles qui entravent leur insertion socioprofessionnelle à la société d'accueil; et

– mettre en valeur les organismes qui leur viennent en aide; les ressources et les stratégies utilisées pour contourner ces obstacles.

3. METHODOLOGIE

Sur le plan méthodologique, cette recherche utilise davantage les techniques propres de l'étude de cas (Anadón, 2000; Fortin, 2010; Martin, 2010). Les stratégies de cueillette de données utilisées mettent de l'avant une opération hybride, combinant plusieurs techniques de collecte de données, associées à la recherche de type historico-socio-ethno-linguistique, dont l'analyse documentaire, l'observation participative et l'entrevue qui occupent une place prépondérante.

En parlant de l'analyse documentaire, celle-ci est une technique de recueil des données privilégiant l'usage des données déjà existantes. D'après Quivy et Van Camphenhoudt (2006), l'analyse documentaire consiste à analyser des données secondaires et des données documentaires provenant des organismes gouvernementaux, des organisations publiques, parapubliques, privées et communautaires, de récits autobiographiques, de statistiques, etc. Les données documentaires utilisées dans cette recherche concernent davantage les programmations des évènements organisés par LatinArte, pendant 10 années; les dossiers de presse structurés par l'organisation; et les nouvelles retracées sur le web, à partir de l'utilisation, dans le moteur de recherche Google, des catégories suivantes : «festival LatinArte Montreal»; «Artistes latino-américains à Montréal»; «artistas latino américanos en Montreal»; «festivales latino américanos en Montreal»; «culture latino-américaine à Montréal» et «cultura latino americana en Montreal". Également, nous avons analysé les annuaires d'Immigration Canada entre les années 1965 et 1996, afin de dresser un bilan sur le nombre d'artistes arrivés durant ces années-là. Finalement, nous avons aussi passé en revue les

recensements 2006, 2011 et 2016, afin de déterminer le nombre d'artistes latino-américains établis au Canada, au Québec et à Montréal.

En ce qui a trait à l'observation participative, nous avons utilisé les archives photographiques et, en moins degré, le journal de bord, pour noter les observations menées au sein des différentes activités organisées par la Fondation LatinArte, pour laquelle nous avons agi en tant que bénévole. Nous avons exploré son mur Facebook et sa page Web, pour collecter des données que nous avons considérées pertinentes. Quant à l'entrevue semi-dirigée, celle-ci s'est déroulée autour de 4 aspects : l'information personnelle; la formation professionnelle; les motifs de l'émigration; le parcours en matière d'intégration à la société d'accueil et le parcours en matière d'insertion socioprofessionnelle au Québec. Dans le cadre de cette étude, nous avons interviewé 10 personnes, dont 8 artistes et deux organisateurs et directeurs de la Fondation. Les entrevues ont été réalisées en espagnol et elles ont une durée moyenne d'une heure. Quarante pourcent des personnes interviewées ont été rencontrées en personne, alors que 60% ont été interviewées par téléphone.

Dans le processus de traitement et d'analyse des données utilisées dans le cadre de cette recherche, nous avons fait appel à la technique de l'herméneutique historiographique[145] (Darwish, 2012), que l'on peut assimiler avec l'«analyse de contenu» ou critique de sources documentaires (Bardin, 2007; Quivy et Van Camphenhoudt, 2006). En ce qui concerne le traitement et l'analyse des données, on pourrait dire que la procédure utilisée par l'herméneutique historiographique est grosso modo la même procédure utilisée par la phénoménologie herméneutique, dans laquelle on se sert de l'interprétation pour mettre en évidence les thèmes, qui se trouvent submergés dans la masse de données brutes examinées et qui retiennent l'attention du chercheur (Fortin, 2010, p. 471). Bref, et en invoquant les propos de Negura (2007), on pourrait dire que dans cette recherche, nous faisons appel à un ensemble de techniques d'analyse documentaires visant à identifier, par des

[145]Selon Darwish (2012, p. 74), l'herméneutique historiographique concerne davantage «la faculté de juger», qu'il définit, en citant Paul Ricoeur, comme «le souci de clarifier, d'expliciter, de déployer un ensemble de significations réputées obscures en vue d'une meilleure compréhension» des faits par le chercheur.

procédures systématiques et objectifs, dans les documents étudiés, des contenus et des énoncés permettant de tirer les inférences nécessaires afin d'atteindre le but de la recherche.

Les techniques d'analyse documentaire nous ont facilité, par des procédures systématiques et objectifs, l'identification, dans la documentation étudiée, des contenus et des énoncés permettant de tirer les inférences nécessaires pour débusquer les données nous permettant d'atteindre le but de la recherche. Également, nous avons privilégié une technique d'analyse de type intuitive qui cherchait à identifier, dans la lecture des verbatim, des entrevues et des documents analysés, les catégories émergentes pouvant nous aider à atteindre l'objectif fixé au début de la recherche. La stratégie d'analyse de données adoptée a été celle de la révision de texte (Fortin, 2010).

En ce qui a trait aux entrevues, celles-ci ont été enregistrées dans un magnétophone numérique. Puis, elles ont été transcrites à l'aide du logiciel de traitement de texte Word, qui a été utilisé aussi dans l'opération d'analyse et de réduction de la masse de données brutes. Chaque entrevue a été organisée dans une grille d'analyse aménagée en fonction des quatre aspects ciblés dans la rédaction du questionnaire, dont nous avons déjà parlé. Ensuite, les segments ayant de la signification ont été soulignés, puis ils ont été séparés et regroupés dans une grille générale autour de ces quatre items.

4. RÉSULTATS

4.1. L'ÉMIGRATION DES ARTISTES LATINO-AMÉRICAINS: UNE TRADITION DE LONGUE DURÉE

En Amérique latine, l'émigration des artistes est un phénomène courant depuis toujours. Cependant, une première exploration de la bibliographie sur les migrations dans cette partie du continent américain nous indique que les études portant sur l'émigration des artistes sont embryonnaires. Dans ce sens, on pourrait dire que la plupart du matériel abordant ce phénomène concerne le témoignage des écrivains et des artistes eux-mêmes, les comptes rendus préparés par les commerçants

d'art sur les peintres et sculpteurs, les chroniques journalistiques et les entrevues avec les artistes publiés par les médias. Avant les années 1950, les artistes latino-américains partaient davantage vers la France. À l'époque, Paris était vue de l'Amérique Latine comme la capitale culturelle du monde et la ville des lumières (Portal Art Experts, 2014). Cet aspect-là est évoqué dans une entrevue accordée par l'écrivain Mario Vargas Llosa au journal colombien El Tiempo (Gamboa, 2014). Selon le Nobel de littérature péruvien, avant la décennie 1960, Paris était encore, aux yeux des artistes et intellectuels latino-américains, la ville des arts, des lettres et de l'intelligence; pour se frotter à la «culture universelle», les écrivains, les intellectuels et les artistes latino-américains y émigraient pour étudier, pour se faire connaitre ou pour enrichir leur vision de l'activité créative. Sur ce point, le Prix Nobel colombien, Gabriel Garcia Marquez, fait valoir que la plupart des artistes et écrivains de sa génération allaient à Paris pour se perfectionner et, comme lui-même l'a fait, c'était en parlant dans les cafés de la capitale française qu'ils découvraient l'Amérique Latine (Gissi, 2002).

Également, les artistes latino-américains émigraient à la recherche d'un meilleur avenir économique, car en Amérique Latine, on a toujours cru que les Européens valorisaient plus le travail des artistes, achetaient davantage des ouvrages artistiques et étaient prêts à payer pour le travail fait par l'artiste. Ils émigrent aussi, pour apprendre une autre langue et cela explique leur départ vers Londres, Paris ou Berlin durant les siècles XIX et XX; ou pour Nueva York, Los Angeles et Montréal, depuis la fin de la Deuxième guerre mondiale (Sarriugarte, 2004). L'émigration des artistes latino-américains vers New York, au début des années 1950, commence à un moment où se produit le remplacement de Paris par New York en tant que centre artistique mondial (Agence de nouvelle EFE, 2011). Ce changement d'époque va modifier sensiblement les liens entre les intellectuels latino-américains et la France; cela va également donner le *coup d'envoi* d'un flux migratoire d'artistes, intellectuels et écrivains à partir des pays latino-américains, vers la ville de New-York et Los Angeles et, dans un moindre degré, vers Miami et Montréal (Wood,1997; Marceles, 2003).

Les raisons de la venue des artistes latino-américains en Amérique du Nord depuis la moitié des années 1960 sont hétéroclites : l'exil volontaire, les raisons économiques, les penchants artistiques, le besoin de fuir la violence ou la stigmatisation sociale associée à leur orientation sexuelle ainsi que les persécutions pour des raisons politiques et idéologiques (Marceles, 2003; Pellegrino, 2003; Sánchez-Toledo, 2009; Humanez, 2012; Vega, 2017a). Un autre élément qui va stimuler l'intérêt des artistes latino-américains pour l'Amérique du Nord, mais particulièrement pour New-York, est l'apparition d'un fort mouvement culturel pro-latino-américain associé à la musique Salsa (Quintero-Rivera, 1998; Quintero, 2002; García, 2009, Humanez, 2013). Ce genre musical, qui est devenu rapidement l'un des traits identitaires les plus importants des Hispano-américains –particulièrement Caribéens- habitant à La Grand-Pomme, est devenu la musique préférée des jeunes appartenant à la classe ouvrière et d'un secteur de la classe moyenne urbaine et éduquée d'une grande partie des pays de l'Amérique-Latine, dont les jeunes artistes (Humanez, 2013; Carrillo, 2014). L'ébullition du mouvement *salsero* à New York, sous la direction de la maison de disques Fania Record, qui a réuni, sous le nom de Fania All Stars, les plus importants musiciens et chanteurs provenant du Caraïbe hispanophone, a été un facteur contribuant fortement à stimuler les artistes latino-américains à venir s'installer sur la Côte est de l'Amérique du Nord (García, 2009; Arias-Escobar**,** 2014).

Finalement, il est important de mentionner qu'il y a d'autres aspects stimulant l'immigration des artistes vers l'*Amérique du Nord anglo-saxonne* : les changements dans les lois de l'immigration, autant aux États-Unis qu'au Canada, où l'on a éliminé les filtres racistes ainsi que l'inclusion de l'Amérique Latine et les Caraïbes dans les régions ciblées en matière de recrutement d'émigrants pour le Canada. Cela s'est produit à la suite de l'épuisement des bassins traditionnels de recrutement d'immigrants pour le Canada en Europe à cause du déciment de la population jeune durant la deuxième Guerre Mondiale dans ce continent, le redressement économique rapide des pays européens suite au plan Marshall et les restrictions à l'émigration dans les pays communistes

de l'Europe de l'est (Knight, 1988; Whitaker, 1991; Osorio Ramirez, 1997; Charbonneau, 2011; Humanez, 2012).

Les entrevues menées de même que nos observations nous indiquent que dans le cas des artistes latino-américains de Montréal, les causes motivant leur émigration rentrent dans le groupe des quatre catégories de cause que Chaney (1980) et Humanez (2012) ont inventorié pour les cas de l'émigration colombienne vers l'Amérique du Nord : 1) les causes de nature traditionnelle (étude, travail, désir d'explorer le monde, la réunification familiale); 2) les causes de nature préventive (fuir la violence et la persécution politique); 3) les causes de nature structurelle (chômage prolongé et sous-emplois chronique, forte concurrence dans son domaine, faible reconnaissance sociale de leur travail, etc.); et 4) les causes de nature psycho-sociale (frustrations sentimentales et sociales, besoin de vivre leur vie selon leurs orientations sexuelles ou artistiques etc.).

Parmi les 10 personnes interviewées, sept sont venues pour des raisons de type traditionnel; deux sont venues pour des raisons préventives; et une pour raison psycho-sociale. Parmi les sept qui sont venues pour des raisons traditionnelles, deux sont venus «par amour», c'est-à-dire suite à la rencontre d'un partenaire amoureux d'origine montréalais; deux sont venues pour perfectionner leur formation professionnelle; et trois sont venus pour explorer un meilleur avenir en matière socioprofessionnelle. Parmi ceux qui sont venus pour des raisons préventives, un est venu pour fuir la violence et l'insécurité, alors qu'un autre est venu pour fuir les persécutions politiques, après un coup d'État des militaires dans son pays. En ce qui concerne les causes de nature psycho-sociale, ceci concerne un couple d'artistes qui a déménagé à Montréal, afin «d'offrir à leurs enfants un meilleur avenir»

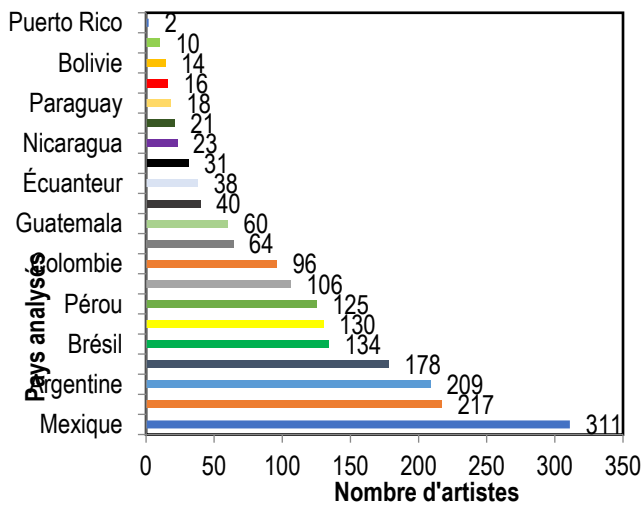
4.2. LES ARTISTES LATINO-AMÉRICAINS AU CANADA ET AU QUÉBEC

La population latino-américaine habitant le Canada, selon le recensement 2011, compte 381 280 individus. Parmi cette population, 4 045 personnes ont manifesté travailler dans le domaine de l'art et des spectacles (sports, culture et loisir). Cependant, il est difficile d'établir avec

exactitude, parmi ce nombre-là, combien on compte d'artistes et de sportifs. En ce qui concerne les artistes spécifiquement, la révision bibliographique nous indique que la présence des artistes latino-américains au Canada et au Québec est un phénomène encore peu étudié. Dans une exploration sommaire de sept bases de données bibliographiques: Érudit, Corpus (Université de Laval), Papyrus (Université de Montréal), Archipel (UQAM), Ebscohost (Historical Abstracts et America: History & Life), Persée; et Applied Social Sciences Index and Abstracts (ASSIA), en utilisant les catégories de recherche «Latino-américains au Québec» et «artistes latino-américains au Québec», nous avons retracé aucune référence sur le sujet. Cela pourrait s'expliquer à partir du fait que l'immigration latino-américaine au Canada est une immigration récente et peu étudiée (Del Pozo, s.d; Charbonneau, 2011; Martin, 2012; Humanez, 2012).

Entre 1973 et 1996, selon les registres d'Immigration Canada, 1843 personnes ayant déclaré des professions reliées au domaine de l'art et la culture ont émigré à partir des pays de l'Amérique latine vers le Canada (Graphique 1).

GRAPHIQUE 8 . Pays d'origine des artistes latino-américains arrivant au Canada entre 1973-1996



Source : Immigration Canada, 1973-1996

Ces données nous montrent qu'entre 1973 et 1996, 10 pays en particulier : l'Argentine, le Brésil, le Chili, la Colombie, Haïti, le Mexique, le Pérou, le Venezuela et, en moindre importance, Le Salvador et l'Uruguay, ont montré un comportement soutenu concernant l'arrivée annuelle des effectifs. Six de ces 10 pays : Le Salvador, le Chili, l'Argentine, l'Uruguay, Haïti et, en moindre importance, le Brésil, ont tous été des pays où il y a eu, jusqu'à la fin des années 1980, des régimes autoritaires poussant les intellectuels et les artistes à émigrer. Quand aux artistes des quatre autres pays, on peut considérer qu'ils ont émigrée pour des raisons qui n'étaient pas reliées davantage aux enjeux politiques. L'arrivée d'artistes en provenance des pays de la région, qui n'étaient pas sous l'emprise des régimes autoritaires, dont le Mexique, la Colombie, le Pérou et le Venezuela, est un aspect qui nous montre le développement, petit-à-petit, d'un certain intérêt des artistes latino-américains pour le Canada.

Cependant, l'absence de registres de statistiques désagrégés avant 1973 ne nous permet pas de préciser à quel moment l'intérêt des artistes latino-américains pour le Canada à débuté. Malheureusement, après 1996, on a cessé de publier des données statistiques désagrégées pour chaque pays et pour chaque profession, ce qui nous a empêché de suivre la trace du phénomène jusqu'à présent à partir des registres statistiques.

Toutefois, à partir de la catégorie de recherche «cultura latinoamericana en Montreal», nous avons déniché un article sur l'histoire du Festival de théâtre des Amériques de Montréal. Dans cet article, Dumas (2002) porte un regard sur le théâtre latino-américain dans la métropole québécoise, entre 1985 et 2002, à partir du travail des comédiens d'origine latino-américains établis à Montréal et les spectacles qu'ils ont réussi à présenter. Un autre document qui nous offre des pistes sur l'activité intellectuelle des latino-américains dans la belle Province est un article de Del Pozo (s.d.), où il se penche sur le parcours des «écrivains hispano-américains et brésiliens au Québec». Cependant, le travail le plus complet sur les écrivains et l'activité théâtrale menée par les Latino-Américains au Québec est celui de Hazelton (2007), qui nous apporte le plus grand nombre de pistes pour comprendre l'évolution historique des écrivains hispanophones sur la terre québécoise. Dans son travail,

l'auteur soutient en effet que les premiers écrivains latino-américains et artistes consacrés aux arts scéniques sont des réfugiés arrivés au Canada dans la foulée des coups d'état militaires dans les pays du Cône Sud. Si la plupart des chercheurs qui se sont penchés sur le flux migratoire des Latino-Américains vers le Québec s'entendent sur le fait que la première grande vague d'immigrants est arrivée entre 1965 et 1972, Hazelton fait valoir qu'elle n'a compté aucun écrivain actif.

Finalement, il est important de remarquer qu'en 2018 est apparu un travail qui nous offre une vision transversale sur l'activité des artistes Latino-Américains au Québec à partir de la perspective des différentes disciplines. Dans ce travail intitulé : « *Vues transversales. Panorama de la scène artistique latino-québécoise* », publié par la maison d'éditions *CIDIHCA*, une dizaine de chercheurs et d'artistes font le point sur l'état de l'activité artistique latino-américaine sur la scène québécoise.

4.3. MONTRÉAL : LA PLACE DE PRÉFÉRENCE DES ARTISTES LATINO-AMÉRICAINS

Au Québec, la population latino-américaine recensée en 2011 –incluant les Haïtiens- était de 235 570 individus. Parmi cette population, 209 575 individus, soit 89 %, habite à Montréal (tableau 2). Au Québec, on a recensé 1605 artistes latino-américains, dont 1365, soit 85,04%, habite à Montréal (Tableau 2).

L'analyse des données statistiques nous a permis de faire deux constats : 1) au moment du recensement 2011, les artistes latino-américains étaient plus nombreux à Montréal qu'à Toronto; et 2) Montréal est le principal pôle d'attraction au Canada d'un secteur de la classe créative d'origine latino-américaine : les artistes (Graphique 2).

***TABLEAU 1** . Principaux pays d'origine des immigrants latino-américains au Canada en 2011*

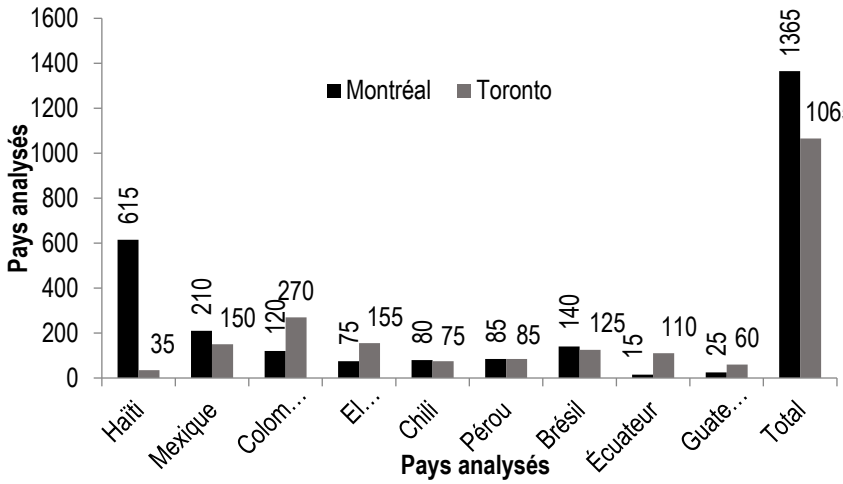
PAYS	CANADA	QUÉBEC	MONTRÉAL
Haïti	137 995	119 190	111 570
Mexique	96 055	25 040	21 020
Colombie	76 580	26 570	17 170
Le Salvador	63 970	16 630	14 970
Chili	38 140	12 215	10 730
Pérou	34 385	15 685	14 410
Brésil	25 400	5 575	4 425
Guatemala		6835	6 300
Équateur	16 440	1540	1 370

Source : Recensement, 2011

Cependant, nos observations sur le terrain nous amènent à considérer que le milieu artistique latino-américain à Montréal se trouve encore dans une étape embryonnaire. Grosso modo, comme l'a fait valoir un organisateur culturel, à Montréal la culture latino-américaine continue d'être associé à la fête, la danse, le soccer et la vie religieuse.

En effet, la perception que le grand publique a des activités culturelles reliées à la communauté latino-américaine est celle des kermesses, qui s'organisent dans le sous-sol des églises pour célébrer la fête des mères et les festivités religieuses, et où l'on danse la salsa, la bachata et le merengue en mangeant des puposas, des empanadas et des tamales. Cet aspect est remarqué par le chroniquer Jean-Christophe Laurence (2009), qui note ceci sur le sujet : «La scène artistique latino de Montréal est vibrante. Le problème, c'est qu'en dehors du plancher de danse, on ne sait pas trop ce qui s'y passe". Pour aller au-delà de ce stéréotype, le chroniquer fait valoir que l'activité culturelle dans le milieu latino-américain de la métropole québécoise est «bien plus que de la salsa".

***GRAPHIQUE 1** . Les artistes latino-américains à Montréal et à Toronto en 2011.*



Source : Recensement, 2011

En général, on peut dire que les artistes latino-américains ont fait leur parcours en terre québécoise selon leur discipline d'attachement, leur expérience et leur savoir faire. Dans le milieu musical latino-américain montréalais, certains musiciens se sont taillé une place sur la scène musicale grâce à la réputation fêtarde dont jouit la musique latino-américaine. Selon la promotrice artistique Marie-Claude Roy et le chroniqueur Yves Bernard, le milieu musical latino-américain de Montréal a connu un processus évolutif à double sens : il a été marqué à la fois par l'évolution des multiples rythmes latino-américains dans les pays d'origine des musiciens et par les divers genres musicaux, qui convergeaient sur la scène montréalaise. Leur bagage artistique et la création des relations avec des musiciens venus d'autres régions du globe leur ont permis de participer du mouvement créatif, qui a donné naissance à la musique du monde (Vega, 2018).

Afin de dresser un bilan sommaire de l'activité culturelle latino-américaine à Montréal, nous avons décidé de mener des explorations à partir du moteur de recherche Google à deux moments différents, à partir de l'usage de quatre catégories de recherche bien précises : «cultura latinoamericana en Montreal», «culture latino-américaine à Montréal»,

«artistes latino-américains à Montréal» et «artistes latinoamericanos en Montreal ". La première exploration a été faite pendant la deuxième et troisième semaine du mois d'avril 2014, tandis que la deuxième exploration s'est produite dans la deuxième et troisième semaine du mois d'avril 2021. Avec ces explorations, nous poursuivons le but de rejeter ou de confirmer certaines de nos observations. L'utilisation de ces ressources est dû au fait que pour faire la promotion des spectacles, on utilise, de plus en plus, les outils du web (Allard, 2012; Besson et Digout, 2012). D'un autre côté, dans son activité quotidienne sur le web, les internautes laissent, à la disposition des chercheurs sociaux, une masse de données, qui pourraient être utilisées pour documenter leurs recherches. L'usage de la catégorie de recherche «cultura latinoamericana en Montreal» nous a permis de retracer en «0,38 secondes, environ 289 000 résultats» dont la plupart sont en espagnol.

Dans notre première exploration avec la catégorie de recherche «cultura latinoamericana en Montreal», nous avons retracé en «0,38 secondes, environ 289 000 résultats". L'examen de 10 premiers pages nous a permis d'identifier un groupe hétéroclite d'enjeux, où on retrouve en tête : « Guide culturel : ton guide latin de Montréal », « Guide Latin de Montréal : Commerces latins à Montréal »; «Notre beauté et culture latine à Montréal»; «Radio Latina»; «Vive le festival de Filme Latino»; «Concours Notre beauté et culture latine 2012 ". Au moment de notre première exploration : deuxième et troisième semaine d'avril 2014, les événements publicités par le portail «*Tuguialatina.com*» étaient des événements affichés pour l'été 2012. Après la page 10 du répertoire retracé, les entrées ont peu de relation avec le sujet. Dans les 10 premières pages, nous avons identifié huit organismes ayant un lien avec la promotion de la culture latino-américaine ou offrant certains types de services reliés à l'activité culturelle pour les amateurs de culture latino-américaine habitant à Montréal.

En ce qui a trait à notre deuxième exploration -deuxième et troisième semaine d'avril 2021-, l'usage de la catégorie de recherche «cultura latinoamericana en Montreal» nous a permis de retracer en o, 67 secondes à peu près de 1.230.000 entrées sur les sujet. Le survol des 10 premières pages nous a permis d'identifier, dans les trois premières

pages, une série annonces portant sur des thématiques abordant une diversité de concepts, dont on retrouve en tête : «Contribución socio-cultural y económica de latinoamericanos en Montreal», «latinarte.ca»; «Montreal celebrará la Primera Semana Cultural Latinoamericana»; «Legados : Institut Latino - Américain de la langue et la culture »; « HOY – 10 años promoviendo la cultura latina en Montreal, eso hay que celebrarlo»; «La casa grande de los latinos en montreal»; «MHLA - Mois héritage Latino-américain ". Dans cette deuxième exploration —menée dans la deuxième et troisième semaine d'avril 2021—, nous avons constaté que le portail «*Tuguialatina.com*» avait disparu et sa page dans le réseau social Facebook n'avait pas diffusé de nouvelles informations depuis le 2 septembre de 2015. En fait, le dernier événement culturel promu par la page de Facebook du portail a été le film « El engaño », dont l'information a été diffusée le 9 juillet 2012. La place qu'occupait auparavant le portail «Tuguialatina.com» a été occupée par le portail « montrealhispano.com ». Parmi les événements culturels promus par le portail, il y un seul événement qui concerne un artiste latino-américain domicilié à Montréal : le spectacle de la chanteuse mexicaine Lara Sofía, dont le spectacle était programmé pour le 26 mai 2021.

En ce qui a trait à la catégorie de recherche «culture latino-américaine à Montréal», dans notre première exploration, celle-ci nous a permis de dénicher en 0,37 secondes environ 131 000 résultats. Le plus grand pourcentage de cette information était en français. Cette exploration nous a permis de retracer trois organismes que nous n'avions pas retracés avec l'usage de la catégorie de recherche de «cultura latinoamericana en Montreal». Cependant, leur relation avec l'activité culturelle est marginale. À partir de la page cinq, l'information semblait moins pertinente. En ce qui a trait à notre deuxième exploration, celle-ci nous a permis de retracer approximativement 1.610.000 entrées en 1,23 secondes. En général, le résultat était presque semblable aux résultats de notre première exploration. En fait, l'exploration nous a permis de débusquer des articles scientifiques concernant les immigrants Latino-Américains domiciliés à Montréal, les organismes voués à l'aide de ces

immigrants et trois entrées portant sur des organismes culturels : la Maison des Amériques; la Corporation Culturelle Latino-Américaine de l'amitié et l'Association *Latino-Américaine* de *Montréal.*

Quant à la catégorie «artistes latino-américains à Montréal», dans notre première exploration, celle-ci nous a permis de retracer en 0,44 secondes environ 66 400 résultats. La documentation dénichée nous a permis de retracer quelques-uns des organismes déjà identifiés. Seulement un nouvel organisme a émergé. En ce qui a trait à l'information retracée, celle-ci s'est avérée peu pertinente. Dans notre deuxième exploration, cette catégorie nous a permis de retracer approximativement 371.000 entrées en 0,74 seconds. Comme dans la première exploration, l'information dénichée corrobore les informations retracées à partir des deux premières catégories de recherche. L'unique information nouvelle obtenue concerne l'exposition de six artistes plastiques et deux commissaires d'exposition originaires de la Colombie, le Guatemala, le Brésil, le Venezuela, Le Salvador et Cuba, réalisée à l'hiver 2021, dont la nouvelle a été publiée dans Le Devoir et le portail Oboro.

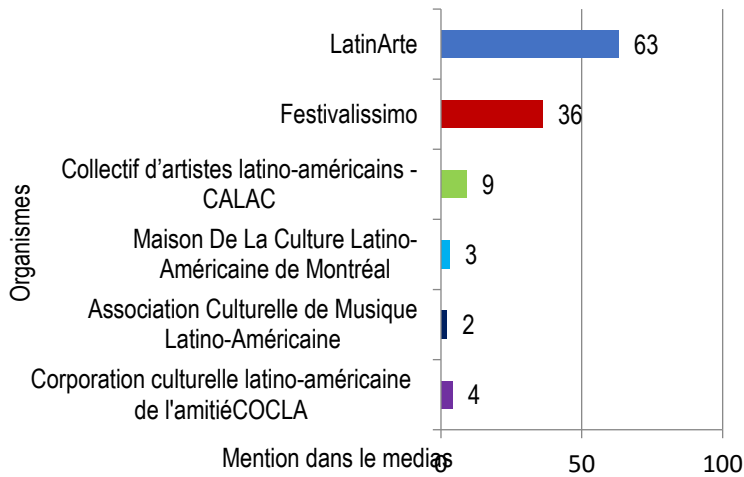
Finalement, dans notre première exploration, la catégorie de recherche «artistes latinoamericanos en Montreal» nous a permis de retracer environ 47 900 résultats en 0,27 secondes. Aucun organisme n'a été retracé à partir de cette catégorie et l'information identifiée est l'information concernant des événements ou de nouvelles sur des artistes. Quand à la deuxième exploration, cette catégorie nous a permis de retracer 384.000 entrées en 0,85 secondes. L'usage de cette catégorie nous a permis de retracer un seul organisme, dont le nom est : « Eventos Latinos de Montreal », qui fait la promotion de toutes sortes d'événements.

Nos observations sur le terrain nous indiquent que parmi les 13 organismes recensés dans notre exploration web, deux organismes sont actifs dans le domaine proprement dit de l'art et la culture. Ces organismes sont LatinArte, qui a une conception multidisciplinaire ou holistique de l'activité artistique et culturelle; et Festivalissimo, qui se consacre à la promotion du cinéma faite dans les pays ibéro-américain et à l'encouragement de l'apprentissage des danses latino-américaines. Cependant, parmi ces deux organismes, c'est LatinArte qui développe

des activités orientées à promouvoir le travail des artistes, toutes les disciplines confondues, qui habite et développe leur activité créative à Montréal. C'est cette conception multidisciplinaire de LatinArte et sa mission qui font de LatinArte l'organisme qui travaille davantage en faveur de l'intégration et l'insertion des artistes latino-américains habitant la métropole québécoise.

L'analyse quantitative des nouvelles parues dans les medias hispanophones, francophones, anglophones et alternatifs nous indiquent aussi que, parmi les organismes ayant pour mission la promotion de l'activité artistique ou culturelle des Latino-américains à Montréal, c'est LatinArte et ses activités qui ont bénéficié de la plus grande couverture médiatique (Graphique 3).

***GRAPHIQUE** 2 . Nombre de parutions dans les medias des organismes travaillant pour la promotion de la culture latino-américaine à Montréal*



Source : Gogle.com (2014)

Les occurrences du nombre de mentions de ces organismes dans les médias ont été retrouvées avec l'aide du moteur de recherche Google. En général, nous avons compté les nouvelles consacrées aux organismes et les mentions qu'on a fait d'eux dans des rapports de presse parus dans les médias traditionnels, les journaux de quartier ou les

journaux spécialisés, les comptes rendus faits par les bloggeurs et les communiqués de presse des organismes gouvernementaux ou du milieu artistique québécois. En ce qui a trait aux festivals, la couverture médiatique nous indique que les festivals les plus reconnus sont le Festival de cinéma ibéro-américain et le Festival de LatinArte.

4.4 LATINARTE : UN REGARD À PARTIR DE LA PERSPECTIVE DE L'INSERTION SOCIOPROFESSIONNELLE

LatinArte est un organisme à but non lucratif agissant dans le domaine de la promotion culturelle. Créé à Montréal en 2009, la mission de cet organisme est celle de favoriser les échanges et le partage entre le public québécois et les artistes latino-américains qui travaillent et vivent à Montréal (Vega, 2017a). Dans un premier temps, la fonction de LatinArte consiste à créer des ponts entre les artistes latino-américains et la communauté d'accueil (Roi, 2012). Pour aboutir à sa mission, LatinArte organise, durant toute l'année, une panoplie d'activités, ayant comme but de faire connaître des artistes venant des pays de l'Amérique Latine, dont le travail est peu connu par le public montréalais (Vega, 2017 b). Cela permet aux artistes venant de ces pays, dont la majorité ont rencontré depuis toujours de la difficulté à intégrer les circuits artistiques canadiens, d'établir des réseaux de contacts avec leurs pairs montréalais, de se faire connaître et de promouvoir leurs créations dans la scène artistique de la métropole québécoise. L'implication de cet organisme auprès de la communauté artistique, autant latino-américaine que québécoise, permet de faire valoir le travail de ces artistes, ce qui contribue à favoriser leur insertion sociale en promouvant leur insertion socioprofessionnelle, à partir de leur domaine d'expertise. De cette façon, les artistes qui se trouvent menacés par la marginalisation de leur milieu socioprofessionnel trouvent une passerelle qui va leur permettre de promouvoir leurs créations et leur savoir-faire. L'objectif de LatinArte est avant tout de favoriser les découvertes, les rencontres, les contacts et les partages. D'après le journaliste *Gilbert Michaud (2013), LatinArte est* «la tribune qui manquait pour exposer toute la créativité hispanique de la métropole québécoise».

5. DISCUSSION

5.1. SUR L'INSERTION SOCIALE DES ARTISTES LATINO-AMÉRICAINS À MONTRÉAL : LE REGARD DES ARTISTES ET DES ACADÉMICIENS

Montréal est reconnue comme l'une des villes ayant l'une des vies culturelles les plus actives dans l'est de l'Amérique du Nord (Ville de Montréal, 2006; BMO Groupe financier et Boston Consulting Group, 2014). La réputation de Montréal, en tant que «métropole vibrante sur le plan culturel»; de pôle international de l'industrie aérospatiale; de centre producteur d'hautes technologies et du jeu vidéo; de métropole financière en ascension à l'échelle internationale; ainsi que de place importante dans le secteur biopharmaceutique et de la recherche médicale, en plus de sa renommée comme ville fêtarde, où les gens «peuvent faire la fête jusqu'au petit matin sans crainte pour leur sécurité» sont des aspects qui contribuent à attirer vers elle des gens de partout dans le monde (BMO Group financier et Boston Consulting Group. 2014, p. 6). Parmi les gens cherchant à s'installer dans cette ville se trouvent les artistes, qui sont des individus faisant partie de ceux qu'on appelle maintenant la classe créative (Stolarick, Florida, Musante, 2005).

Cependant, la question de l'attraction, la rétention et la reproduction de la «classe créative» dans les villes à caractère cosmopolite, comme c'est le cas de Montréal, est un enjeu qui a suscité une forte controverse parmi un grand nombre de chercheurs (Pilati et Tremblay, 2010; D'Ovidio, 2010; Klein et Tremblay, 2010; Augustin, 2010). En prenant comme réfèrent leurs questionnements et en observant ce qui se passe en matière d'employabilité, avec la population immigrante au Québec (Handal et Forcier, 2012; Boulet et Boudarbat, 2010, Béji y Pellerin, 2010), on se demande de quelle manière le milieu politique est capable de donner un soutien aux secteurs économiques liés à la culture et à la créativité, afin de faciliter l'intégration à la vie active de la société et d'insérer socio-professionnellement les artistes immigrants? Si les villes réputées pour attirer les créateurs, dont les artistes, n'arrivent pas à les insérer à partir de leur profil socioprofessionnel (savoir-faire) de manière convenable, cela ne représente-il pas un affaiblissement du

capital cultural de la société d'accueil et un gaspillage du capital créatif et social de l'humanité? (D'Ovidio 2010).

Dans le cas des immigrants, le risque de désinsertion socioprofessionnelle est un fait latent. Dans le cas du Québec, le phénomène a été l'objet de plusieurs études (Blain, 2005; Blain *et. al.,* 2012). L'insertion socioprofessionnelle des immigrants est un phénomène en soi-même complexe, car les stratégies cherchant à intégrer au marché du travail les travailleurs ruraux ne peuvent pas être les mêmes visant à intégrer les ouvriers qualifiés, les ingénieurs, les scientifiques ou les artistes (Ferruccio, 2002). Cela fait de l'insertion socioprofessionnelle un enjeu qui va au-delà de l'intégration au marché du travail, car la question de l'insertion dépasse donc largement cet enjeu (Autès, 1992). En effet, elle comprend plusieurs dimensions, même si pour l'essentiel, la dynamique des processus d'insertion suit deux logiques : la logique de l'insertion par le travail et la logique de l'insertion par la citoyenneté (Autès, 1992 ; Maslow, 1987). Leur convergence se fait à travers des champs d'action tels que le logement, la culture, le travail, l'éducation et la vie citoyenne (Danvers, 2009).

Concernant le Québec, Vatz-Laaroussi (2009, p.19) montre que les immigrants québécois, même s'ils sont scolarisés, occupent des emplois qui les disqualifient. Cela met en évidence « une très forte incohérence, reconnue par tous les chercheurs, entre le discours d'ouverture à l'immigration et l'insertion socioprofessionnelle» des immigrants. L'insertion des immigrants pose donc un problème, surtout pour certaines catégories d'immigrants (Dorais, 1988; Piché, Renaud, et Gingras, 2002; Larochelle et Lapointe, 2006; Vatz-Laaroussi, 2009, Vega, 2019). En ce qui a trait à l'insertion socioprofessionnelle des artistes immigrants, une première exploration de la bibliographie portant sur l'insertion sociale et socioprofessionnelle nous montre que la problématique n'a pas été encore suffisamment étudiée. En ce qui concerne les artistes latino-américains travaillant et habitant à Montréal, la précarité en matière d'insertion socioprofessionnelle est un aspect qui est mis de l'avant dans le témoin des artistes interviewés. Le besoin de faire vivre la famille et l'absence d'opportunités pour faire connaître leurs travaux et les vendre sont des aspects qui découragent un grand nombre d'artistes.

Parmi les 10 personnes interviewées, trois ont manifesté avoir fait leur processus d'insertion socioprofessionnelle à partir de la formation qu'ils ont obtenue dans leur pays d'origine. Ces trois personnes affirment avoir travaillé depuis leur arrivée au Québec dans leur domaine et vivre de leur profession. Les sept autres ont manifesté que, même s'ils ont été formés dans leur domaine, autant au Québec que dans leur pays, pour gagner leur vie, ils doivent consacrer la plupart de leur temps à d'autres activités qui n'ont rien à voir avec leur savoir-faire. Cela est le cas d'un musicien, qui a manifesté que pour vivre à Montréal, il a dû travailler dans toute sorte d'emplois non qualifiés, car les opportunités de travailler dans son métier –avec salaire- sont rares pour les musiciens venant d'ailleurs. De son côté, une écrivaine a manifesté que la déqualification socioprofessionnelle est le trait commun qui caractérise la carrière du plus grand pourcentage des immigrés au Québec. Cette écrivaine, qui vit à Montréal depuis plus de 30 ans et qui manifeste avoir écrit et publié plusieurs livres autant en espagnol qu'en français, considère que dans son cas –comme celui d'un grand nombre d'artistes-, «on continue de se donner à la création artistique ou littéraire pour s'amuser ou pour trouver une raison de vivre, mais dire que l'on vit de ses créations est un mensonge".

La plupart des interviewés ont coïncidé sur un aspect : à Montréal, même si la ville a une vie culturelle mouvementée, les opportunités pour les artistes venant d'ailleurs et qui arrivent au Québec avec plus de 30 ans, sont minimes. Or, pour se faire remarquer, les artistes venant d'ailleurs doivent mettre les bouchés doubles. Dans certains domaines comme la musique, si l'artiste arrive à se faire un réseau de contact dans le milieu musical local, il est possible de faire progresser sa carrière et sortir du cadre des fêtes de la communauté latino-américaine, où ils se présentent plutôt par amour à ce qu'ils font et pour faire plaisir à la communauté.

6. CONCLUSIONS

Il est certain que les artistes d'origine latino-américaine ont émigré de leur pays d'origine depuis toujours. Avant les années 1950 vers Paris, qui été vue de l'Amérique Latine comme la capitale culturelle du monde. Au début des années 1950 se produit le remplacement de Paris par New York, Los Angeles et, dans une moindre importance, par Miami et Montréal. Depuis la moitié des années 1960, ils ont émigré particulièrement vers New-York. Cette migration a été stimulée par l'émergence d'un fort mouvement culturel pro-latino-américain associé à la musique salsa. Au Canada, les villes de Montréal et Toronto accueillent majoritairement les artistes venus de l'Amérique Latine, mais ils préfèrent rester en grand nombre à Montréal. En ce qui a trait aux origines nationales, les pays qui se démarquent sont le Mexique, en premier lieu, suivis par Haïti, l'Argentine, le Chili, le Brésil, Le Salvador, le Pérou, Cuba et la Colombie.

Les raisons de leur migration sont associés à divers motifs : l'exil volontaire; les raisons économiques; les penchants artistiques; le besoins de fuir la violence ou la stigmatisation sociale associée à leur orientation sexuelle ainsi que les persécutions pour des raisons politiques et idéologiques; les changements dans les lois d'immigration, autant aux États-Unis qu'au Canada.

Les observations réalisées tout au long de notre accompagnement aux différentes activités organisées par LatinArte ainsi que les différentes sources analysées et entrevues menées avec les artistes nous indiquent que l'insertion des artistes à Montréal prend du temps. Les artistes doivent limiter le temps consacré à la création pour gagner leur vie et faire vivre leur famille. Pour les artistes latino-américains, il manque des opportunités, et ce malgré que Montréal soit une ville connue pour sa vocation culturelle. Dans le cas des artistes latino-américains habitant et travaillant à Montréal, les observations sur le terrain et les entrevues menées nous indiquent qu'un grand pourcentage parmi eux adopte le travail artistique comme activité complémentaire. Certains le font pour l'amour de l'art.

Il existe un grand nombre de festivals programmés tout au long de l'année, dédiés à la diffusion artistique ainsi que des organismes qui travaillent pour la promotion de la culture latino-américaine à Montréal. Parmi les plus actifs se trouvent LatinArte et Festivalissimo. LatinArte est considéré par la communauté artistique montréalaise comme un organisme faisant la promotion des artistes d'origine latino-américaine afin de les aider à s'insérer à la vie culturelle montréalaise. Par sa part, Festivalissimo se consacre à la promotion du cinéma fait dans les pays ibéro-américains et à l'encouragement de l'apprentissage des danses latino-américaines.

Il est indéniable qu'un nombre important d'artistes d'origine latino-américaine ont laissé leur empreinte sur la scène culturelle québécoise. Dans le milieu musical, pour donner un exemple, ils ont participé dans la mouvance créative qui a donné naissance au mouvement artistique qui se fait connaitre sous le nom de musique du monde.

En synthèse et sans perdre de vue qu'il y a un grand nombre d'artistes latino-américains qui sont aujourd'hui reconnus par leur contribution au rayonnement de la culture québécoise, la réalité est que les artistes provenant de l'Amérique hispanique et portugaise ont de la difficulté à trouver leur place dans le domaine de l'art et la culture au Québec.

7. RÉFÉRENCES

7.1. LIVRES ET ARTICLES DE REVUES

Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative »: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.

Allard, Philippe. (2012). *Gagnez les élections avec Internet*. Brunelle: Edipro.

Augustin, J.-P. (2010). La 'classe créative' peut-elle être un élément du développement des villes? Dans Tremblay, R. et G. Tremblay (dirs.). *La classe créative selon Richard Florida*. p. 223-239. Presses universitaires de Rennes, http://www.openedition.org/6540

Autes, M. (1992). Les paradoxes de l'insertion Dans Castel, R. et Laé, J.-F. (dir.). *Le revenu minimum d'insertion*. L'Harmattan.

Bardin, L. (1977). *L'Analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.

Besson, L. et Digout, J. (2012). *E-Recrutement à l'ère du Web 2.0 et des réseaux sociaux*. Vuibert.

Béji K. et Pellerin, A. (2010). Intégration socioprofessionnelle des immigrants récents au Québec : le rôle de l'information et des réseaux sociaux. *Relations industrielles,* 65 (4) p. 562-583,http://www.erudit.org/revue/ri/2010/v65/n4/045586ar.html

Blain, M.-J. et al. (2012). L'intégration professionnelle de médecins diplômés à l'étranger au Québec, *Anthropologie &Santé.* Nº5. http://anthropologiesante.revues.org/973#tocto1n6

Blain, M.-J. (2005). «Parcours d'immigrants universitaires colombiens dans la région des Laurentides: déclassement professionnel et stratégies identitaires». *Les Cahiers du Gres*, 5(1), p. 81-100.

Boulet, M. et Boudarbat, B. (2010). *Immigration au Québec : Politiques et intégration au marché de travail*. Cirano. http://www.cirano.qc.ca/pdf/publications/2010RP-05.pdf

Chaney, Elsa M. (1980). América Latina en Estados Unidos: colombianos en Nueva York. En Cardona-Gutiérrez, R et Rubiano, S. *El éxodo de colombianos*, p. 188- 236. Tercer Mundo.

Charbonneau, D. (2011). *L'immigration argentine et péruvienne à Montréal: ressemblances et divergences, de 1960 à nos jours*. [Mémoire]. https://archipel.uqam.ca/4687/

Danvers, F. (2009). S'orienter dans la vie: une valeur suprême? Essai d'anthropologie de la formation. *Presses universitaires Septentrion*.

Darwish, H. (2012). *Paul Ricoeur: la problématique de la méthode et le déplacement herméneutique du texte à l'action et à la traduction : vers une herméneutique du dialogue*. L'Harmattan.

D'Ovidio, M. (2010). Le rôle des institutions dans l'économie créative. Dans Tremblay, R. et Tremblay, G. (dirs.). *La classe créative selon Richard Florida*. p. 179-198. Presses universitaires de Rennes. http://www.openedition.org/6540

Dorais, L.-J. (1989). Intégration et adaptation dans une ville de taille moyenne : les réfugiés d'Asie du Sud-Est à Québec. *Revue internationale d'action communautaire*, n° 21, p. 177-184.

Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Éducation et Société*, N° 7, p. 23-26. http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/education-societes/RE007-2.pdf

Dumas, E. (2002). Un vistazo al teatro latinoamericano en el Canadá. *Conjunto*, Nº 125, pp. 89-95. http://www.casa.cult.cu/publicaciones/revistaconjunto/125/eve.htm

Ferruccio, P. (2002). Dialogue sur la coopération migratoire en méditerranée occidentale : Les politiques d'intégration et le rôle des acteurs nationaux et locaux dans les pays d'origine et d'accueil. *Centro Studio Politique Internationale*.

https://www.iom.int/jahia/webdav/shared/shared/mainsite/policy_and_research/rcp/5+5/Synthese_Integration_FPastore.pdf

Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière Éducation.

Gissi, J. (2002). Cosmovisión y psico-antropología de América latina en Gabriel García Márquez. *Revista chilena de literatura* Nº 61, p. 145-183. https://revistas.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/1674

Handal, L. et Forcier, M. (2012). L'intégration des immigrants et immigrantes au Québec. *IRIS* https://irisrecherche.qc.ca/publications/l%25e2%2580%2599integration-des-immigrants-et-immigrantes-au-quebec

Hazelton, H. (2007). *Latino-canada: a critical study of ten Latin American writers of Canda*. McGill-Queen's, University press.

Humanez-Blaquicett, E. (2012). *L'immigration colombienne au Québec depuis 1950: regard historique sur ses causes* [Mémoire]. https://archipel.uqam.ca/5309/

Humanez-Blanquicett, E. (2013). Jairo Varela El compositor que consolidó la identidad de la salsa colombiana y le puso contenido a la salsa romántica. *Letralia*, Vol. XVII No 280. http://www.letralia.com/280/articulo02.htm

Klein, J.-L. et D.-G. Tremblay. (2010). Social actors and their role in metropolitan governance in Montreal: Towards an inclusive coalition? *Geo Journal*, 75(6), p. 567-579.

Larochelle, C. et T. Lapointe. (2006). L'intégration des jeunes issus de l'immigration et des minorités visibles au marché du travail de la ville de Québec. *Rapport de recherche CPJ*, Université Laval.

LatinArte. (2014). LatinArte - La vitrine pour les artistes latino-américains de Montréal. *Linkedin*, http://www.linkedin.com/groups/LatinArte-vitrine-artistes-latinoam%C3%A9ricains-Montr%C3%A9al-3794816

Marceles, E. (2003). La literatura del exilio: Escritores latinoamericanos en Nueva York. *Revista Virtual de Cultura Iberoamericana*. http://www.qcc.cuny.edu/foreignlanguages/rvci/marcelesliteratura.html

Maslow, A. -H. (1987). *Motivation and Personality*. Harper.

Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales, *SociologieS* http://journals.openedition.org/sociologies/993

Osorio Ramirez, A. (1997). *Trabajo asalariado, género e identidad: la inserción de las mujeres colombianas en Montreal*. [Mémoire] https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/

Pilati, T. et Tremblay, D.-G. (2010). Cité créative et district culturel: En R. Tremblay et Gabrielle Tremblay (Dirs.). *La classe créative selon Richard Florida*. p. 127-148. Presses universitaires de Rennes. http://www.openedition.org/6540

Pellegrino, A. (2003). *La migración internacional en América Latina y el Caribe: tendencias y perfiles de los migrantes*. CEPAL.

Pozo, J. Del. (s. d.). *Les Latino-américains au Québec (Canada): une communauté récente et fragmentée*. http://www.historiadelpozo.uqam.ca/id31.htm

Pozo, J. Del. (s. d.). *Écrivains hispano-américains et brésiliens au Québec: une littérature à ses premiers pas*. http://www.historiadelpozo.uqam.ca/id39.htm

Quivy, R. et L. Van-Campenhoudt. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales,* Dunod.

Quintero Rivera, A.-G. (1998). *Salsa, sabor y control!: sociología de la música "tropical*". Siglo XXI.

Sánchez-Toledo, A. (2009). Migración y desarrollo. El caso de América Latina.Contribuciones a las Ciencias Sociales, www.eumed.net/rev/cccss/06/acst.htm

Sarriugarte, I. (2004). Hacia un arte desterritorializado. *Dialnet*, págs. 183-190 https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=975804

Stolarick, K.; Florida, R.; Musante, L. (2005). *Montréal, ville de convergences créatives* http://www.mamrot.gouv.qc.ca/pub/metropole/documentation/etude_catalytix.pdf

Vatz-Laaroussi, M. (2009). *Mobilité, réseaux et résilience : le cas des familles immigrantes et réfugiées au Québec*. Presses de l'Université du Québec.

Vega-Vega, R.-V. (02 juin 2017 a). Les Latino-Américaines à Montréal. *Mémoires des Montréalaises*. https://ville.montreal.qc.ca/memoiresdesmontrealais/latinarte-fenetre-sur-la-culture-latino-americaine-montreal

Vega-Vega, R.-V. (02 juin 2017 b). LatinArte : fenêtre sur la culture latino-américaine à Montréal. *Mémoires des Montréalaises*. https://ville.montreal.qc.ca/memoiresdesmontrealais/latinarte-fenetre-sur-la-culture-latino-americaine-montreal

Vega, R.-V. (2018). La musique latino-américaine à Montréal et sa diversification depuis les années 1990. En Rosales, M. (Dir.) *Vues transversales: Panorama de la scène artistique latino-québécoise*. CIDIHCA.

Vega-Vega, R.-V. (2019). *L'action communautaire et l'insertion sociale à Montréal*. CIDIHCA.

Whitaker, R. (1991). La politique canadienne d'immigration depuis la Confédération. *Société historique du Canada*.

Wood, Y. (1997). Redefinición de los orígenes: artistas del Caribe hispano en New York. *Letras Cubanas*, http://www.arteamerica.cu/2/dossier/yolanda.htm#_ftn1

7.2. PUBLICATIONS D'ORGANISMES GOUVERNEMENTAUX, MULTILATÉRAUX ET NON GOUVERNEMENTAUX

BMO Group financier et Boston Consulting Group. (2014). *Créer un nouvel élan à Montréal 10 propositions pour un programme de relance.* http://www.bmo.com/ci/files/Creer_un_nouvel_elan_a_Montreal.pdf

Statistique Canada. (2019). *Profil du recensement de la population 2011*. https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F

Statistique Canada. (2019). *Immigration Canada, 1973-1996* https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/catalogue/46260001

Ville de Montréal. (2006). *Montréal, ville UNESCO de design*, http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/CCN_Montreal_Application_Design_FR_01.pdf

7.3. ARTICLES DE JOURNAUX, MAGAZINES ET PORTAIL DE MEDIAS

Alvarez Hernandez, A. (2020). La recette : faire de l'art latino-américain au Canada. *Portail Oboro* https://www.oboro.net/fr/activite/la-recette-faire-de-l-art-latino-americain-au-canada

Agence de Nouvelle EFE. (10 junio 2011). *Artistas latinos* encuentran en NY la inspiración para crear sus obras. *El Universal* (México).http://www.eluniversal.com.mx/cultura/65558.html

Arias-Escobar, F. (2014). 50 años de Fania Records, 50 años de salsa. *Portail Panamerika*, http://panamerika.fm/blog/50-anos-de-fania-records-50-anos-de-salsa/

Art Experts. (2014). http://www.artexpertswebsite.com/es/antonio-berni.

Carrillo, F. (2014). Arqueologías urbanas: la salsa de Nueva York. Entrevistamos a Yannis Ruel, crítico musical. *Portail ArquitecturaAbaut* http://arquitectura.about.com/od/materiales/ss/Arqueologias-Urbanas-La-Salsa-De-Nueva-York.htm Consulté le 17 avril 2014

Delgado, J. (11 janvier 2020, Le Devoir). *Contes et combats latino-américains dans les galeries*. https://www.ledevoir.com/culture/arts-visuels/570506/galeries-et-centres-d-artistes-contes-et-combats-latino-americains-dans-les-galeries

Gamboa, J. (2014). El escritor de verdad es escritor hasta su muerte: Vargas Llosa. *El Tiempo* http://www.eltiempo.com/entretenimiento/libros/el-escritor-mario-vargas-llosa-habla-sobre-gabriel-garcia-marquez_13888318-4

García, H.-A. (2009). *Salsa: La Verdadera Historia*. http://www.proyectosalonhogar.com

Laurence, J.-C. (2009). LatinArte: bien plus que de la salsa. *La Presse* (Montréal) http://www.lapresse.ca/arts/spectacles-et-theatre/festivals/200909/23/01-904854-latinarte-bien-plus-que-de-la-salsa.php

Martin, J. (2012). Communautés culturelles à Québec : La communauté latino-américaine. *Magazine Prestige* (Québec), http://www.magazineprestige.com/news/post/communautes-culturelles-a-quebec/la-communaut-latino-amricaine/844.

Michaud, G. (2013). Angela Sierra: l'infatigable promotrice des talents latinos de Montréal*. Media Mosaique.com. h*ttp://www.mediamosaique.com/TOP-20-2012/angela-sierra-linfatigable-promotrice-des-talents-latinos-de-montreal.html

Roy, J. (19 déc. 2912). La misión d'Angela Sierra. *Journal Métro*, https://journalmetro.com/carrieres/210062/la-mission-dangela-sierra/

LIDERAZGOS RELIGIOSOS FEMINISTAS. VIABILIDAD Y ACTITUDES

ANTONINA MARIA WOZNA
Instituto Teológico de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

Para delimitar nuestra reflexión sobre el tema de los liderazgos religiosos feministas, valorar su viabilidad y captar las actitudes necesarias para su desarrollo, es necesario preguntarnos lo que entendemos por cada uno de los tres componentes del tema. Es decir, qué supone hoy en día el liderazgo, cuál es el estado del hecho religioso y analizar los rasgos diferenciadores del mismo desde la perspectiva feminista.

Se plantea también la cuestión de las posibilidades de ejercer el liderazgo feminista en el ámbito religioso y lo que distinguiría a nivel actitudinal y efectivo el liderazgo religioso feminista del que no sea feminista o religioso. ¿Cabe la variante de un liderazgo religioso que sea religioso y no feminista, pero que sea humanista y efectivo?

En este artículo pretendemos esclarecer los tres componentes del título y esbozar las condiciones de posibilidad de este apoyados en dos casos: el de Teresa de Jesús y el de Marcela Lagarde. Nos apoyamos es estos dos ejemplos, dado que un planteamiento genérico y teórico del liderazgo no es suficiente para gestar los modelos inspiradores y suficientemente potentes para que puedan interpelar a las mujeres. Los ejemplos deben ser de mujeres, que han combinado estas dos facetas: religiosidad y liderazgo. A su vez, ambas coinciden en unos rasgos disruptivos con respecto a las autoridades religiosas y modelos de liderazgo diseñados como adecuados en sus tiempos.

El tiempo que media entre ambas autoras y líderes religiosas, que a primera vista parece un salto cronológico insalvable, no resultará tal, por

lo que podríamos pensar en un trasfondo del liderazgo cristiano en clave del liderazgo humano. Es decir, el componente religioso sería un valor añadido al ejercicio del liderazgo y se reflejaría en la praxis de ciertas actitudes evangélicas, más que en la ortodoxia, en el testimonio, más que la predicación.

En primer lugar, definiremos las claves del hecho religioso actual, del liderazgo, y del feminismo mostrando sus interconexiones y mutuas implicaciones. Seguidamente, mostraremos cómo ejerce el liderazgo Teresa de Jesús, tomando como referencia su libro "Las Fundaciones". En tercer lugar, presentaremos las propuestas del liderazgo religioso de Marcela Lagarde. Finalmente, valoraremos su viabilidad y las actitudes que distinguen (o no) de un liderazgo religioso no propiamente feminista (en teoría y en la praxis).

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo principal

- Esclarecer en qué consiste el liderazgo religioso feminista a partir de la diferenciación del liderazgo feminista religioso de un liderazgo feminista no religioso.
- Plantear si el liderazgo femenino es sinónimo de feminista en el contexto religioso.
- Descubrir los matices y aspectos diferenciadores de los liderazgos feministas y sus estilos partiendo de los ejemplos concretos (Teresa de Jesús y Marcela Lagarde) para ensayar cómo se llevarían a cabo hoy en día.

2.2. Objetivos secundarios

- Establecer un balance de la viabilidad de un liderazgo feminista en el entorno ambiguo del fenómeno religioso basándose en dos casos de éxito: las Fundaciones de Teresa de Jesús y los talleres del liderazgo feminista de Marcela Lagarde. A ambas mujeres las consideramos líderes religiosas feministas.

– Enumerar las actitudes que trasmiten ambos estilos de liderazgo y hacer la transferencia de éstas al mundo religioso actual con el fin de favorecer los modelos de liderazgo a las mujeres contemporáneas.

3. METODOLOGÍA

El método inductivo utilizado, en primer lugar, esclarece los términos: "liderazgo", "religioso", "feminista", "femenino" y la ambigüedad de su interconexión en el contexto actual.

En segundo lugar, se propone dos casos- que salvando la distancia cronológica- ilustran un liderazgo feminista religioso, como son las "Fundaciones" de Teresa de Jesús (1610) y "Claves feministas para liderazgos entrañables" (1999) de Marcela Lagarde.

En tercer lugar, se explican las claves de sus liderazgos.

Finalmente, se hace un balance de la viabilidad y las actitudes observadas en ambas autoras, para aplicarlas al contexto actual religioso

4. LA SITUACIÓN DE LA RELIGIÓN Y DE LO RELIGIOSO

La pregunta que inspira esta parte de la reflexión pretende dilucidar en qué medida lo religioso ejerce cualquier liderazgo en cualquier esfera cultural a nivel mundial y en qué sentido. En otras palabras, si tiene sentido hablar del liderazgo religioso, salvo desde la autorreferencialidad cristiana o de grandes religiones (García Roca, 2013, 5). No queremos caer en los discursos ideológicos que atribuyen a las religiones las connotaciones políticas (fanatismos religiosos) y un peso supracultural en el mundo globalizado. Groso modo, los estudios parecen mostrar que tal como sería el mundo, tales serían los liderazgos religiosos y para tal mundo, tales liderazgos (França, 2017, 10). Por lo tanto, ¿es necesario actualmente un liderazgo religioso?

La religiosidad es un concepto ambiguo en la sociedad global actual. Está de moda la práctica de ejercicios religiosos (meditaciones, yoga, filosofías budistas) porque existe una sed exuberante de espiritualidad,

pero con un cariz ecléctico, que rechaza las autoridades establecidas, se decanta por la experiencia mística o el compromiso comunitario, a cambio de la paz y la sensación de bienestar. Es decir, la connotación religiosa no tiene mucho que ver con la disciplina eclesiástica, regla monástica o vías de santidad, como las conocemos desde el cristianismo.

No podemos confundir el cristianismo con la religiosidad, aunque el conocimiento sobre otras prácticas religiosas (hinduismo, islam, budismo), se lo debemos a los cristianos que los practican o periodistas que pretenden confundir lo religioso con lo político-ideológico, como mencionado anteriormente.

Parece que muchos de los practicantes del islam, del budismo, del hinduismo, del zen y otras religiones insertan dentro de la cultura occidental del primer mundo las lógicas profundas de las religiones, que en sus contextos autóctonos: India, China, Tibet, Asia Menor o países africanos conviven con la opresión de las mujeres, el sistema de castas, sistemas políticos represivos, pobreza extrema, que legitima y cuestiona su poder liberador y- su uso en el occidente- cuestiona el régimen cristiano. Resumiendo, se trata de la religiosidad a la carta como una tendencia actual. Allí radica su ambigüedad geográfica y cultural.

Las grandes religiones solamente representan a sus integrantes en cuanto conviene a ambas partes, mostrando la debilidad de la religión como institución que se refleja en la búsqueda de alternativa del sentido (Taylor, 2007). Los psicólogos, los psiquiatras, los *coaches*, los bioenergoterapeutas y otros profesionales del "espíritu" sustituyen la labor de las comunidades religiosas y de sus líderes generando valor monetario de sus servicios, en detrimento del espíritu de servicio y apoyo gratuito que acompaña a la caridad y a la piedad religiosa propia del imaginario tradicional.

Concluyendo, se trata de una posición social de la representación religiosa muy frágil, con menor visibilidad y valor atribuido. De ahí surge la pregunta si por el liderazgo religioso se entiende solo el liderazgo *ad intra,* de una estructura u organización autorreferencial a estilo eclesial o se trata de otorgar un valor mayor a los liderazgos religiosos populares, que- por un lado- carecen de la representatividad y relevancia social

(al estilo del papado, del patriarcado, del imán o del gurú) y, por otro lado- perpetúan el sesgo institucional y de autoridad que se expulsa del seno de lo religioso. Resumiendo, como dice Oviedo, un cierto consenso apunta a una nueva perspectiva científica, a que:

> "La religión se construiría sobre habilidades mentales distintas de las que marcaron su diseño original; y esas formas de cognición revestirían una relevancia adaptativa, especialmente favoreciendo la cooperación grupal interna (2018, 194)".

Parece que la transmisión de los fenómenos que ampliamente englobaríamos dentro del fenómeno de lo religioso resulta tan complicada como ambigua. El mismo autor comenta que:

> "En medio de los años setenta, si me hubiera planteado para qué servía la fe cristiana, creo que habría contestado que, para crear un mundo más justo y fraterno, y de ese modo dar sentido a mi vida (2012, 406)".

mientras que ahora siguen faltando los estudios que muestren la utilidad de las religiones desde el punto de vista de la fe.

Para acotar la comprensión del sentido de lo "religioso" al reflexionar sobre los liderazgos, lo entenderemos como el conjunto de los fenómenos que estructuran la mente y centran los propios valores y preferencias, facilitan un equilibrio entre libertad y seguridad, motivan la actuación moral y un orden en la vocación al amor, infundiendo la capacidad personal de afrontar las amenazas a través de la percepción de un orden de cosas alternativo y más abierto y que refiere a la posibilidad de extraer lo mejor de sí mismos. Estos criterios de lo religioso tienen mucho en común con los principios del liderazgo humanista promovido en las mejores escuelas de negocios y de programación neurolingüística (Katz, 2009, 221).

A la vez, Lluis Oviedo (2012, 416) propone un segundo nivel de lo religioso y de fe, como se verá mucho más próximo a la experiencia evangélica y que facilita la experiencia de un Dios que nos ama, ofrece la esperanza en la resurrección y la vida eterna y motiva la humanidad a la excelencia del ser humano, por medio de las mismas actitudes y sentimientos de Cristo Jesús (Flp 2, 5).

5. LIDERAZGO

Liderar, según Daniel Goleman (2015, 34-35)[146] es que hacer que las personas hagan cosas, según la intención del líder, por su propia voluntad. De la calidad del liderazgo y su motivación dependerá si se trate de manipulación, de las cosas beneficiosas para el equipo, la comunidad, la sociedad, el planeta o para uno mismo.

Nuestra aproximación a este término se apoyará en la experiencia empresarial y de gestión de equipos. Es significativo que no intentaremos definir el concepto del "liderazgo" (sustantivo), sino que se describirá lo que hacen los líderes. Parafraseando la expresión de Machado: "liderando se hace líder". No existe liderazgo, sino líderes que por las formas de actuar son reconocidos y cuya autoridad brota de su buen quehacer.

Para liderar bien hace falta manejar cuatro dimensiones humanas: autoconocimiento, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones (Bradebrry, 2012, 35). El liderazgo, según Conde (2013, 45) lejos de ser matemáticas y obedecer a las reglas aritméticas del 1+1=2 baraja el espacio intermedio entre el 1 y el 2 tan intangible e infinito que hace falta una verdadera destreza y olfato que se ejerce en el mundo empresarial de forma obligatoria y comparte sus riesgos en los ámbitos espiritual y de negocios.

Una buena gestión de equipos se consigue involucrando a cada participante del grupo en el proyecto. Se trata de que todos sepan (y sientan) en todo momento cuál es su cuota de responsabilidad, porque, en definitiva, el crecimiento del equipo y del proyecto tienen que ir acompasados para que el objetivo común se consiga. Para que en los momentos tanto de buenos como de malos resultados se mantenga la motivación se necesita ciertas estrategias de funcionamiento en cuyo desarrollo el líder juega un papel clave, afirma Moliner (2014, 24).

---

[146] "Un liderazgo funciona a través de las emociones humanas (…) lo primero que deber hacer un líder es liderarse a si mismo (…) los líderes deben ser expertos en tres clases de atención: la primera es la conciencia sobre unos mismo- la capacidad de gestionar las propias emociones; la segunda es la conciencia sobre las otras personas, y la tercera es la atención exterior: organización, sector, sistemas".

Las personas del entorno al líder se sienten involucradas y motivadas, pero no a todos los motiva lo mismo, no las mismas cosas hacen que la gente se siente empoderada y dispuesta a crecer. Moliner destaca cinco valores que potencian el crecimiento de los equipos de alto rendimiento y que reflejan el modelo capaz de iluminar nuestra reflexión sobre las actitudes imprescindibles para el liderazgo religioso.

En primer lugar, crea equipo es el primer cometido del líder: tratar a las demás personas con cariño y suavidad, sin ceder en gustos y preferencias personales propias, en actitud de servicio. Seguidamente, se necesita aportar valor. En las compañías el cliente nos compra porque le aportamos valor. La prueba de algodón para quien quiera ejercer el liderazgo reside en la respuesta a la cuestión sobre qué valor aportamos a nuestro equipo. En lugar de trasladar sus presiones a la gente que lo rodea, aporta más bien soluciones y hasta modera las respuestas "en caliente". Se toma su tiempo para pensar y reflexionar. En tercer lugar, los líderes reconocidos tienen una visión de equipo muy amplia. Sabiendo crear las redes, lideran desde la benevolencia, situando los objetivos de sus equipos (la implantación, el crecimiento y el funcionamiento de los proyectos) al mismo nivel que el de su objetivo personal.

Además, una buena líder necesita ser capaz de transmitir confianza en momentos complejos y ejercer solamente de intermediaria para que se desarrolle el espíritu innovador de todas las personas que participan de un proyecto común, de forma que su actuación desencadena el proceso de intraemprendimiento, es decir, una manera de interrelacionarse internamente de tal forma que no se pierda de vista la realidad y la finalidad del proyecto.

Se trata de aplicar un marketing relacional, o- como lo llama Conde (2013, 46) relaciones de influencia, un proceso donde no existe ninguna fórmula matemática ni ciencia exacta, sino un modelo de minimizar riesgos y errores con capacidad de asumir y aceptar también los fracasos[147]. Es un modelo abierto a la iniciativa, que se orienta a aprovechar las oportunidades, a comprender y valorar cada etapa de la

[147] "La base de todo radica en una idea y una visión centrados en los intereses del consumidor, no en la de comodidad de la empresa u organización".

organización, tener una actitud de insatisfacción, con afán de crecer y mejorar y poseer conocimientos tan amplios de tecnología, mercado, realidad, cultura que difícilmente una persona pueda gestionar de ahí la colaboración y necesidad de crear redes.

Haca falta también, para que modelo funcione un continuo análisis de situación y el saber relacionarse con equipos de diferentes frentes de conocimiento. Resumiendo, un liderazgo funciona a través de las emociones humanas (…) lo primero que deber hacer un líder es liderarse a si mismo (…) los líderes deben ser expertos en tres clases de atención: la primera es la conciencia sobre unos mismo- la capacidad de gestionar las propias emociones; la segunda es la conciencia sobre las otras personas, y la tercera es la atención exterior: organización, sector, sistemas (Goleman, 2015, 36).

6. FEMINISMO

Es complejo tratar de encajar el feminismo en el marco del discurso sobre el liderazgo y- a veces incluso- en el ámbito de lo religioso. Debemos recordar que el movimiento feminista tiene sus orígenes en la revolución laical francesa (1789), y pasado más de un siglo, se publicaba *The Woman`s Bible* de Elisabeth Cady Staton (1895). No es solamente por la cronología de las reflexiones civiles y religiosas o de pensamiento teológico, sino también- si no, sobre todo- por el posicionamiento más bien crítico hacia los liderazgos sociales y religiosos por su sesgo patriarcal, por lo que parece interesante y poco explorada la propuesta del liderazgo feminista. En todo caso se intuye que sería una propuesta ambigua, nada uniforme y ni siquiera consensuada entre las feministas y las teólogas feministas por razones, que no en pocas ocasiones generan barreras para la misma comprensión del feminismo.

Creemos que recordando los primeros debates de la segunda ola de la teología feminista (los años 70 del siglo XX), podremos enumerar ciertas pautas de la misma para orientar hacia las actitudes del liderazgo feminista.

Es muy interesante que las primeras conferencias de teología feminista que se inauguraron en Estados Unidos en 1971 apenas se trataron temas

bíblicos, sino que partían de las prácticas sociales y eclesiales sexistas y androcéntricas. Las primeras estudiosas de la interpretación bíblica como Philice Trible o los estudiosos como Leonard Swindler sí empiezan a publicar sus investigaciones sobre los textos bíblicos para mostrar que funcionan de forma significativa tanto para las mujeres como para los hombres. Es decir, el principio de la reflexión feminista teológica ha sido el movimiento social y las condiciones de vida de las mujeres que, por un lado, se veían excluidas y, por otro lado, seguían con la fe en Jesucristo que se transmitía en la comunidad en la que cubrían su papel marginal.

El modelo profético de cambio cultural conllevaría una especial relevancia para los esfuerzos de las mujeres por la transformación de la cultura. Mary Daly, por ejemplo, considera que las mujeres necesitan dar prioridad a su propia experiencia en lugar de indagar en el texto pasado para justificar el movimiento (Schüssler Fiorenza, 2015, 43). Los discursos socio políticos y teológicos hegemónicos conservadores de la derecha cristiana- sobre todo en Estados Unidos- mantienen las teólogas feministas ocupadas combatiendo las visiones más elementales pero que paradójicamente reproducen las estructuras androcéntricas sobre las mujeres que son el género y la Biblia. Precisamente estos dos elementos han estado construyéndose con los esfuerzos feministas en los últimos 40 años.

En Europa occidental las teólogas académicas no se declaran especialmente feministas. Sin embargo, se ocupan con frecuencia de la perspectiva de las mujeres en la Biblia coma del estudio de cuestiones tópicas y destacan su condición de mujeres en la enseñanza de la teología y la Biblia. Considerando la importancia que la fe y la religión tienen en la vida de las mujeres cristianas la autoridad magisterial influye en el hecho de cada vez muestren resistencias o se abstengan de la crítica de las tradiciones evadiendo del papel que éstas han jugado en el silenciamiento o sometimiento de las mujeres. Las teólogas que se han doctorado en los tiempos del Concilio, entre ellas Mary Daly, no tenían un objetivo explícitamente feminista en aquel momento, ni siquiera Gertrud Heinzelmann, que esperaba que el Concilio Vaticano II tuviera un impacto en la Iglesia que revalorizara las mujeres.

Con el tiempo se ha tomado conciencia de que no solamente con respecto a las mujeres sino también en las mismas estructuras de la enseñanza e investigación se reproducían las pautas marcadamente androcéntricas. De hecho, en caso de numerosas estudiosas feministas las presiones recibidas por parte de la academia han implicado una desnaturalización de la mordiente política y práctica de las propuestas feministas. El centro de los intereses y la carga subversiva se van atenuando eximiendo la teología de cualquier implicación ideológica o política (Schüssler Fiorenza, 2015, 272). Por eso es clave que el liderazgo feminista amplíe las perspectivas religiosas, compromete las instituciones como la familia, la sociedad y la Iglesia en la labor de la transformación social (Schüssler Fiorenza, 2015, 135).

Las teologías feministas *queer* aportan la voz divergente en estos estudios cuestionando los enfoques normativos sobre la sexualidad, poniendo en discusión la estructura heteropatriarcal tanto de los discursos teológicos tradicionales como los estudios feministas con el fin de ampliar la reflexión más al día del análisis de la mujer o las mujeres (Schüssler Fiorenza, 2015, 85). El objetivo del liderazgo teológico será producir el cambio no solo en la vida las mujeres incrementando su participación en la Iglesia y en la sociedad, y por supuesto la transformación de las estructuras sociales y eclesiales (Schüssler Fiorenza, 2015, 135). El objetivo es capacitar a toda la humanidad, tanto a los varones como las mujeres, en una praxis comprometida con el mensaje de Jesucristo.

El feminismo se concibe como el trabajo por toda la humanidad y el mundo y no desde una posición antropocéntrica. La experiencia feminista fundamental es la intuición de que el sentido común cultural desde las teorías científicas y del conocimiento histórico han sido perspectivas dominantes y constructos androcéntricos. El feminismo se comprometerá a trabajar por la igualdad política, económica y social tanto de los varones como las mujeres, de los niños y de las niñas reflejando el aprecio y respeto por las experiencias de las mujeres, reconociendo sus capacidades e intervenciones. Otro aspecto importante será la sensibilidad al contexto y la diversidad lingüística, religiosa, la pobreza de las mujeres y los efectos de la globalización, la explotación y el abuso de

la naturaleza. El liderazgo feminista desafiará la subordinación en cuanto sistema jerárquico y mantendrá su aspecto autocrítico. Otro principio será el quehacer de transformar a las singularidades plurales y las estructuras que refuerzan las desigualdades explorando las dimensiones de la fe del Evangelio Cristiano.

La experiencia interna de la diversidad dentro de las teologías feministas posibilita a la teología evitar fragmentarismos y relativismos que no tengan en cuenta el pluralismo de las singularidades en el universo interpretativo en el que la teología tiene el cometido de mostrar el sentido. Esta diversidad se ha dado cuando las mismas teologías feministas se percataron de la inicial omisión de la raza- clase y de los dinamismos geopolíticos como categorías analíticas de su propia disciplina. Una vez adoptada la hermenéutica interseccional, poscolonial, y dialógica, las diferentes teologías feministas han podido asumir el desafío del análisis crítico de las relaciones de poder multiaxiales en las que juegan funciones centrales el género, la sexualidad, la raza, la procedencia geográfica, la edad, las capacidades físicas y otras posiciones ideológico- teológicas (Schüssler Fiorenza, 2015, 71-85).

Concluyendo, el liderazgo teológico feminista actual aprende de las teologías feministas el camino de hacerse política y universal. Ese camino pasa por asumir e incluir las voces de los grupos marginalizados en la historia, la sociedad y la religión articulando la perspectiva hermenéutica preferencial en las mujeres más pobres de los pobres. En este punto radica la corrección de la opción preferencial por los pobres que asume la teología posconciliar desde la perspectiva de la teología de la liberación. Falta aun un consenso entre las feministas y las teólogas sobre unas metodologías que satisficieran a la mayoría de la comunidad ante la amplitud de la problemática geográfica, de raza, de la academia, de la política y la ética que no se menciona con más detenimiento, ya que se ha tratado este tema, en concreto desde la categoría de la justicia, en la tesis doctoral disponible (Wozna, 2021, 55-68). La mayoría de los discursos teológicos feministas pone de relieve el androcentrismo y antropocentrismo, excesivo empirismo o la metodolatría que neutraliza las experiencias tanto en la teología, como en la ciencia o la política, estando el problema agravado por la falta de paridad de participación

en las instituciones. Hacen falta, sin embargo, las propuestas creativas, constructivas, realistas y viables a partir de las críticas acometidas.

7. CASO DE TERESA DE JESÚS

Para homenajear el quinto centenario del nacimiento de Teresa Jesús, se llevaron a cabo múltiples simposios que trataban diferentes roles y facetas de la santa. Entre muchas publicaciones han surgido solo una pocas que se centraron en el papel de líder y empresaria, como lo fue Teresa de Cepeda (Herranz, 2015, 48-53; Carrera, 2015, 89-97; Wozna, 2916, 69-110). Parece impropio recordar a la santa doctora empeñar el dinero, gestionar fianzas, rentas, deudas, créditos, pero ella misma duda en encomendar el negocio material de sus fundaciones al santo crucifijo (Las Fundaciones 31, 18). Es más, su obra fundacional la llama a menudo "empresa" y la lectura de la experiencia de Teresa narrada en "Las Fundaciones" sugiere que el mundo de los negocios y espiritual entrañan cierto paralelismo- salvando el legítimo marco metafórico- y la tarea del liderazgo emprendida por Teresa en su tiempo y por los líderes o *community managers*, quizás guarden cierto parecido en sus patrones de actuación. El equilibrio en la frontera y en los márgenes entre lo humano y lo divino es necesario en el entorno religioso de ahora como en el de los tiempos de Teresa donde se comparte el reto de un esfuerzo creativo por discernir lo más divino entre los medios y las metas humanas.

El estilo de liderazgo de Teresa se ha llamado liderar con cariz netamente encarnacional (Wozna, 2016, 77). Es decir, conjuga el liderazgo humano, espiritual y empresarial, con la toma de consciencia de un claro- oscuro repleto de grises, pero nunca un blanco- negro porque las personas no se rigen por las reglas matemáticas sino por "los movimientos del corazón" (Teresa de Jesús, *Las Fundaciones* 15, 5), mucha mano izquierda (15, 11) y siempre por las buenas (31, 44).

Por supuesto el término "liderazgo" no aparece en los textos de Teresa, pero su comportamiento refrenda que su papel no se reducía solo a ser priora en cuanto un título institucional recibido. Un líder tiene la autoridad refrendada por su gente tras ganarse su confianza. Ganar la

confianza y la implicación personal del otro son la recompensa de una líder y es lo que ha conseguido y lo que transmite Teresa. Se ganaba a la gente y su compromiso por ella y su comunidad, con más o menos tiempo, con mayor o menor esfuerzo.

Es interesante fijarse que Teresa no utiliza la palabra "trabajo" en el mismo sentido que el "negocio". Trabajo tiene la connotación de esfuerzo (Las Fundaciones 31, 23) y carga mientras el negocio es motivador, le ofrece un desafío, gusto y placer. Nos interpela a ser un poco más realistas, menos binarios y reflexionar sobre la condición humana, como gestores de la propia vida y del cuerpo. Y recuerda que obrando forjamos lo que somos, independientemente de que si nos llamemos religiosos, espirituales o místicos. La propuesta que brota de la lectura de Teresa líder y empresaria es la de ser auténticos líderes espirituales, místicos de los ojos abiertos y los pies en la tierra.

A Teresa le mueve la pasión por Dios y por las personas (Moltmann, 2007). Los mejores gestores de equipos son apasionados por sus compañeros. De su éxito depende nuestro éxito. No es nada interesado en el fondo. No es pues el desinterés lo que mueve a actuar, implicarse, comprometerse sino saborear, disfrutar, apasionarse, entusiasmarse con el Otro/ otro (McFague, 1994). Destacar también la acepción del término "compañero" que tampoco utiliza Teresa muy a menudo (hay un ejemplo en 24, 5 con respecto a Julián de Ávila, Antonio Gaytán y "el fraile Descalzo") pero en castellano tiene un significado muy solidario: los que comparten el pan son "com-pañeros".

Una de las aptitudes de los mejores negociadores y líderes es la capacidad de crear redes (Henry, 2005). No se puede pretender construir una casa a solas, mientras la épica sigue mostrando a los salvadores o mesías individuales dispuestos heroicamente a defender a la humanidad. Ya en aquel momento Teresa está convencida de la necesidad del trabajo en equipo, de rodearse de las personas convencidas del proyecto, con las que desarrollaba una relación de cercanía e influencia. Su secreto está en conseguir crear redes fuera de la esfera de la propia influencia, fuera de la comunidad, gradualmente y después mantenerlas con criterio para no crear redes donde y cuando no convenga, y también crear redes con las personas que no le gusten a uno.

Resumiendo, el liderazgo teresiano y su manera de hacer negocios entraña numerosos retos y posibilidades que podrían enriquecer, transformar y modificar la gestión empresarial y estructural de nuestras comunidades. Teresa nos ofrece varios testimonios de cómo ha cuidado a sus amigos, superiores, hermanas y cómo sus proyectos se llevaban a cabo gracias a su implicación y talante positivo, abierto y tolerante. Vemos, como es capaz de hablar con los más pobres y los más ricos y pudientes de la sociedad para defender su obra: Obispo de Ávila (Álvaro de Mendoza), Padre General, Provincial etc. ("Las Fundaciones" 17, 11). La fundadora defendía su trabajo y argumentaba por qué ha hecho las cosas manteniéndose abierta a las críticas constructivas que pudieran mejorarlo. Aprendió a diferenciar una crítica a su trabajo de una crítica a tu persona. También aprendió a comunicarse, a expresar lo que le molestaba sin ofender y mostrando respeto, eligiendo el mejor momento para decir las cosas. Observaba cómo estaban los demás, cuál era su estado de ánimo y elegía cómo debía dirigirse a cada uno con el que tratara. Estas habilidades muestran las pautas de su liderazgo.

8. EMPODARAMIENTO, AUTOESTIMA Y EQUIDAD: CLAVES DEL LIDERAZGO FEMINISTA DE MARCELA LAGARDE

La autora, mejicana, de 75 años, antropóloga y participante de la Conferencia Mundial sobre las Mujeres realizada en Pekín en 1995, por convocatoria de la ONU y en el Foro de las mujeres, a través de sus publicaciones, primeramente, más teóricos: "Cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas" (1990), "Genero y feminismo" (1996) donde expone "el paradigma feminista en el umbral del siglo y del milenio con una perspectiva macrosocial" (2000, 32), y seguidamente más prácticos: "Claves feministas para liderazgos entrañables" (1999) o el mismo monográfico "Claves feministas para la autoestima de las mujeres" (2000), ofrece un interesante marco teórico-práctico feminista en clave integral, recopilando su propia experiencia y las experiencias de las mujeres en diferentes contextos, con el fin de estructurar unas bases de la ética de mínimos feministas.

La filósofa apunta también a las categorías de liderazgo y autonomía "entrañables" y negociaciones "en el amor" poniendo en valor ciertas actitudes (o virtudes) desprestigiadas en la praxis empresarial y política. De esta manera efectúa una aproximación holística a la ética, no dirigida exclusivamente a las mujeres y capaz de generar otras relaciones de género.

Su punto de partida, podría formularse, como una paráfrasis de la expresión de Heidegger: "ser- para- la muerte". En su caso, considera que la condición femenina se podría denominar actualmente: "ser- para-otros" (2000, 45), una frase "cifrada en una voluntad manipulable, a cambio de no transformar el mundo ni las condiciones de vida de las mujeres" (2000, 20), promoviendo una moral sacrificial procedente de una visión ahistórica y reduccionista que cumple con los estereotipos patriarcales de ser mujer vigente en nuestro entorno.

Este presupuesto antropológico, que supone el androcentrismo y el patriarcado vigente en el imaginario social, ha resultado nocivo para las mujeres, por lo cual el feminismo será "una acción política para eliminar las causas de la opresión de las mujeres, articulada con la acción reparadora de los daños de cada mujer" (2000, 25), orientada "también a crear nuevas formas de liderazgo que expresen aquí y ahora, una politicidad de género, una especificidad" (2000, 27).

Su triple marco (ontológico, político y ético) pone de manifiesto que "la semejanza fundamental entre todas las mujeres del mundo sería la semejanza sexual" (2000, 43). Por lo cual, la clave de todas las políticas de género partiría de los sexual. Ahora bien, lo sexual a menudo se confunde con "condición natural" (2000, 46). A la vez "el género sería el conjunto de atribuciones simbólicas asignadas al sexo (...) construcciones sociales que se aprenden (2000, 47).

El control sexual, sancionado, primeramente, por la "ley natural" y después (en la modernidad), por el contrato matrimonial ha expropiado a las mujeres de los cuerpos, de la condición humana primera permitiendo la invisibilización de las mujeres, descalificación, desnaturalización específica, en aras de la condición humana genérica y masculina. En este sentido, las luchas por la igualdad de las feministas del siglo

XIX correspondían, desde su contexto histórico, a las reivindicaciones del reconocimiento de las mujeres como iguales en cuanto a la condición humana y por tanto a los derechos humanos, desde la condición de la corporeidad.

La segunda ola del feminismo, siglo XX, sobre todo tras la segunda guerra mundial, ha acompasado esta visión sexual, de corporeidad, con la representación simbólica, de género, al darse cuenta de "la innovación ideológica patriarcal tras los primeros logros del derribo del estereotipo del *cuerpo- para el-otro* que desembocó en: *cuerpo- para- el-placer* que sonaba a más emancipado que el *cuerpo procreador*" (2000, 46). Se necesitó una serie de operaciones de deconstrucción simbólica, retórica para desenmascarar que "los hombres siguen siendo el centro de la sociedad, del Estado y de la cultura, así como de la vida de las mujeres" (2000, 47). De ahí, la necesidad de destacar las diferencias y reivindicar el carácter de diversidad dentro del género humano (en singular).

Este debate, a su vez, tiene se correlato ético- práctico- político porque entronca con el debate sobre los derechos y la justicia. La categoría de la igualdad se referirá a los derechos inherentes a la condición humana, a nivel legislativo garantizando la igualdad de oportunidades (marcando los mínimos).

La diferencia sería una categoría de máximos que evitaría "techos de cristal que algunas llaman techo de hierro" (2000, 186) procedentes de la aplicación restringida de la legislación y praxis sociales arraigadas en la mentalidad sexista "que da pauta al sentido común" y "exige que las mujeres acepten la inequidad como principio previo y básico, juramento de lealtad al orden (simbólico) patriarcal visto como incuestionable e inmutable" (2000, 50-51) a pesar de la legislación y los derechos humanos.

Ahí nace los que Lagarde llama: "empoderamiento", o sea, la distinción que:

> "No es lo mismo tener recursos que bienes, como tampoco es lo mismo tener derechos que poderes (…) En la visión del empoderamiento están articulados todos: los recursos, los derechos, los bienes y los poderes;

> eso significa que no queremos tener recursos sin derechos, derechos sin bienes, o todo lo demás sin poderes. Es una propuesta política compleja. Empoderarnos es transformarnos desde el punto de vista de nuestra configuración política (2000, 41)".

Otro apunte es que los derechos de las mujeres sólo son derechos si son reconocidos como tales, o sea, si impregnan los ámbitos simbólicos, se conviertan en hechos (que no se queden solo en el ámbito de derechos). Considera que las mujeres necesitan escribir su propia historia, coger ejemplos de las pioneras, y en ausencia de las tradiciones, generar una visión y proyecto de futuro propia a partir del liderazgo que ofrezca un abanico nuevo de modelos. En ocasiones se tratará de resignificar las capacidades tradicionales desde la creatividad, modificación del lenguaje, imaginación y en otras proporcionar junto con la ética una estética política nueva (conjunto de estilos, lenguajes, formas a través de los cuales nos comunicamos, hacemos, accedemos, luchamos, avanzamos, regresamos). La autoestima será el estado clave para hacerlo posible, ya que es "memoria y olvido de lo que hemos sido y de quién hemos sido" (2000, 29). y sus condiciones de posibilidad serán precisamente el empoderamiento y la equidad.

La autoestima necesita estructuras, relaciones, instituciones sociales y procesos favorables a su existencia para que pueda desarrollarse, complejizarse y fortalecerse. Se trata de sintonías ética, ideológica, política y cultural.

> "Es entendible que quienes se definen a partir de las responsabilidades compartidas, de la igualdad y las libertades, aumenten su autoestima en la disidencia- resistencia, rebeldía, subversión y transgresión- cuando el orden del mundo se opone a esos principios vitales (2000, 193)".

Sin embargo, más que el horizonte de las rupturas, son las capacidades constructivas, nos hace sentir que pertenecemos a redes, somos «sujetas históricas», donde cada mujer debe priorizar y satisfacer concretamente sus necesidades, enfrentar sus privaciones y usas sus capacidades para construir su autonomía e ir eliminando las jerarquías subordinantes en la práctica.

Lagarde (2000, 203) reconoce la necesidad de conjugar las capacidades de negociación (propias de los tópicos de los líderes) con la conexión

vital (las entrañas propias de los tópicos de las mujeres) y de la autonomía (que lejos de ser solipsista o egoísta, está llena de conocimiento y respeto) para aportar la novedad al liderazgo. Se pregunta: ¿Para qué queremos estar en estos espacios, si vamos a hacer las mismas políticas tradicionales? O ¿Para qué queremos ser juezas si vamos a tener criterios de justicia autoritarios?, ¿Para qué queremos ser lo que sea en los liderazgos si no vamos a llevar una visión innovadora, alternativa y también unas formas de hacerlo diferentes políticamente? (2000, 63)

Entre las características del liderazgo enumera: la conciencia histórica, la diferencia sexual, la equidad, la práctica de la igualdad, la resignificación del tiempo, la independencia y la autonomía, el amor, la capacidad de goce y creación, la capacidad de elegir, decidir e inventar, la sintonía.

Como retos de superación apunta: eliminar los prejuicios y el sectarismo, desmontar el propio machismo, romper con heroísmo, martirio y los sueños de omnipotencia (2000, 80-84). Es significativo que afirme que "sin seducción no hay posibilidad de liderazgo" (2000, 104). Se trata de un proyecto que mueva las entrañas, que sea atractivo, no en el sentido de vender sino influir, inspirar otros cauces y cuya temática remite a otro debate que ella denomina "de poderío" para evitar la palabra poder, que a su vez evoca el binomio: poder- autoridad.

9. VIABILIDADES Y ACTITUDES

El texto bíblico del Lc 16, 1-10 sobre el administrador injusto, situado justo después de la parábola del padre misericordioso y delante de Lázaro, no exento de una ostentosa ambigüedad, nos inserta en un marco de comprensión singular del Reino de Dios en un mundo donde se barajan realidades de dinero, deuda, toda una gama de mezclas de los conceptos y esfuerzos humanos por comprender la justicia/ economía divina. La parábola ilustra como lo divino se mezcla con lo humano, en concreto con lo político y económico, y como no se puede disociar la realidad ética de la espiritual ni legitimar tal separación sin pretender confundir ambos ámbitos. No deja de ser llamativo que el supuesto administrador injusto recibe alabanza por parte de su dueño por la astucia

y que la moraleja de la parábola sea que "con el dinero sucio se ganen amigos".

La ambigüedad es la clave de este texto que muestra claramente lo difícil que es articular coherentemente la realidad espiritual y religiosa, con la del liderazgo relacionada indisolublemente con la gestión de bienes, atribuida más bien a lo material y extrarreligioso (si no directamente lo opuesto de lo espiritual). La dificultad se ve agrandada si introducimos la clave feminista, ya que la historia del ejercicio del liderazgo religioso conlleva un sesgo claro del patriarcado opresivo y la connotación empresarial y capitalista del propio liderazgo a menudo se vuelve en contra de los intereses de las mujeres.

"Las Fundaciones" de Teresa de Jesús son un claro testimonio de que no hay buen líder sin experiencia en los negocios y en las cosas mundanas. No obstante, su modelo del liderazgo encarnacional que se caracteriza no solamente por la excelencia en la gestión de las redes, la motivación, la influencia y la relación persuasiva, propia de los líderes empresarios, sin también por acrecentar la confianza de los propios aspirantes a líderes espirituales de forma que se pierda el miedo a "mezclar" los métodos y lenguajes tradicionales con los paradigmas del modelo propiamente profano y empresarial: "porque el bien o el mal no está en la visión, sino en quien la ve y no se aprovecha con humildad de ellas" sabiendo "que estamos en un mundo que es menester pensar lo que pueden pensar de nosotros para que haya efecto nuestras palabras" (Las Fundaciones 8, 3. 7). A su vez, la propuesta de Teresa es la de humanizar el modelo empresarial tomando el mejor ejemplo de las motivaciones del liderazgo espiritual:

> "Libertad de espíritu tan preciada y deseada que tienen los perfectos, adonde se halla toda la felicidad que en esta vida se puede desear: porque, no queriendo nada, lo poseen todo. Ninguna cosa teme ni desean de la tierra, ni los trabajos las turban, ni los contentos las hacen movimiento (5, 7)".

Lagrade conecta los procedimientos metodológicos teóricos que eviten dualismos excluyentes con el fin de poner de relieve la necesidad de que las mujeres se reconozcan como empoderadas de hecho y de

derecho, de forma pública y política, y a su vez que estos ámbitos no signifiquen una mera reproducción de los esquemas patriarcales.

Para conseguirlo, son necesarios el desarrollo de la autonomía personal y de la equidad política, que tendrá que ver con un replanteamiento de los marcos de la justicia y de la ética actuales que privilegian los modelos y roles masculinos. De forma que la teoría y las praxis derivadas de los planteamientos teóricos, sirvan para esbozar nuevos patrones de liderazgo a favor del equilibrio planetario, las economías sostenibles, las políticas de reconocimiento y las éticas del cuidado donde puedas encontrar su lugar las mujeres y los varones, en nombre de la humanidad.

La aportación de Lagarde consiste en no descartar la terminología actual vinculada al imaginario del éxito social y del desarrollo humano, como el liderazgo, la autoestima, la equidad o el empoderamiento, sino hacer su lectura feminista dirigida a las mujeres e integradora en un proyecto compartido a nivel del género humano.

Su estilo de comunicación y el lenguaje son fehacientes y hasta provocativos, y desde luego evocadores para que generen nuevas representaciones de la identidad y de las praxis sociales que permitan a las mujeres reconocer caminos inexplorados de la realización personal y comunitaria y a los varones les orienten hacia los patrones de justicia liberada del sesgo machista.

Entre las actitudes destacadas de los liderazgos encarnacionales o feministas religiosos, destacaríamos la estrategia que consiste en que la líder (como individuo) deja de tener el máximo protagonismo (Marshal, 2014, 8)[148]. Así asegura no solo la pervivencia de la misión y del proyecto sino una innovación constante que involucra a los miembros e irradia para ir repensándose en nuevas circunstancias desde dentro.

La experiencia de las marcas más avanzadas hoy en día muestra que poseen una característica definitoria: una base interna de personas llenas de energía que creen en ellas, que se sienten facultadas para trabajar

[148] Herb Kolleher no dirige Southwest Airlines (…) Richard Branson no dirige tampoco el grupo Virgin a diario.

en una misión de mayor calado y que poseen las herramientas e incentivos necesarios para lograr resultados, asegura Marshal (2014, 6). Motivar e inspirar para empoderar e influir son actitudes de líderes y sus estrategias de contenidos se caracterizan por el hecho de que *una marca* se convierte en una parte más de la experiencia del usuario, de forma que los miembros y usuarios se implican en ella.

En los tiempos de cambios tan repentinos tener *intuición, conocimiento y experiencia* nos permiten vislumbrar los esquemas y estrategias que puedan servir de apoyo para nuestros proyectos de "*re*-fundaciones" con espíritu evangélico y feminista utilizando cada vez más los medios más humanizadores, y orientar el liderazgo hacia la sostenibilidad ecológica y beneficio de todos: a crear comunidades.

10. RESULTADOS

Entre las conclusiones más destacadas se enumeran:

- La dificultad de conectar el liderazgo religioso y el feminismo porque, por un lado, se descubre la ambigüedad terminológica del hecho religioso y de la experiencia religiosa en el marco de la multiplicidad de las expresiones religiosas del liderazgo y su desenfoque político- social e ideológico- fundamentalista (en algunos casos). Por otro lado, el feminismo critica la asignación de la categoría de la autoridad a las instituciones donde se observan los liderazgos sesgados a nivel de género o globalizados y capitalizados.

- A pesar de la distancia cronológica y del contexto entre Teresa de Jesús y Marcela Lagarde, descubrimos los puntos comunes de su liderazgo: su talante disruptivo, orientado a las personas y el interés- no solo y estrictamente- en la causa de las mujeres, sino en el de toda la humanidad: la sostenibilidad y el futuro de la casa común (el planeta).

- Las actitudes destacadas giran en torno a las atribuidas al rol de género que difiere del liderazgo de negocios (donde la

mayoría son varones), pero trata de aprender de las mejores intuiciones de los liderazgos personalistas y humanistas.

- Entre los retos que se plantean al ámbito de lo religioso son: la cooperación y el abandono de los modelos individualistas, las actitudes feministas de transformación social de los patrones del liderazgo, en general, y del liderazgo religioso- en particular.

- Finalmente, se manifiesta la dificultad de delimitar los patrones y modelos del liderazgo religioso feminista a día de hoy. Ésto se explicitaría en la necesidad de que las mujeres aprendieran a gestionar las negociaciones desde la posición de sus intereses, mientras que los varones ejercieran el mando con el corazón, teniendo en cuenta las necesidades de los demás. La empatía, supuestamente atribuida a las mujeres, debe primar en las decisiones y liderazgos ejercidos por los varones, mientras que las mujeres deben ensayar la firmeza y persistencia propia de los liderazgos atribuidos a los empresarios.

11. CONCLUSIONES

Articular el liderazgo religioso con el feminismo es arriesgado y complejo. Es una tarea complicada, dada la ambigüedad actual del fenómeno religioso, la asignación de la categoría de la autoridad a lo contrario de lo que propone el feminismo y debido a la crisis de las instituciones donde observar los liderazgos a estilo evangélico, salvo en pequeñas comunidades, como las de Teresa de Jesús, que- para que existieran- la fundadora necesitaba lidiar con múltiples realidades más próximas al mundo de negocio y del dinero, casi tanto como con la bendición divina. Sin mencionar la multiplicidad de las expresiones religiosas del liderazgo y su desenfoque político- social e ideológico- fundamentalista (en algunos casos).

El feminismo y la teología feminista tampoco gozan de un mensaje homogéneo o de mínimos y deben contar con la tradición, tanto del liderazgo religioso patriarcal con su sesgo sexista, como con sus propias

diferencias sobre el quehacer religioso- social, con lo cual es difícil generalizar sobre las actitudes del liderazgo que podríamos llamar feminista.

De ahí que hemos preferido iluminar con dos ejemplos la reflexión para mostrar cómo han ejercido el liderazgo dos mujeres: una religiosa del siglo XVI y otra feminista de la segunda mitad del siglo XX, ambas disruptivas con respecto a su contexto social y religioso. Quizás sea ésta la pauta común de los líderes: ejercen su singularidad de forma que marcan un antes y un después dentro de su propia tradición, pero aportando novedad e ideas originales que permiten transformar la realidad de las personas que las rodean. Las experiencias de ambas lideres muestran que lo mundano y lo religioso no son realidades separadas y que la salvación es una realidad multidimensional que abarca ambas esferas, por lo tanto, implica la labor orientada en varias direcciones: en lo cuantitativo (paridad de representación) y lo cualitativo (bienestar y reconocimiento percibido), es decir en la participación de la autoridad y en su transformación hacia las necesidades singulares.

El aspecto de género se ve muy claro en los textos de Teresa de Jesús y de Marcela Lagrade. Ilumina el concepto de liderazgo desarrollado actualmente en la sociedad más bien desde el talante de negocios (donde la mayoría son varones). Se trata de aprender de las mejores intuiciones de los liderazgos personalistas y humanistas: crear redes, influir, esforzarse, aportar valor, empoderar, conectar, empatizar, ser paciente, tener una actitud optimista y realista, reforzándolas con las motivaciones creyentes: espíritu de agradecimiento, acompañamiento y seguimiento, pasión por Dios y las personas, aprovechando las oportunidades para poner en valor los aspectos no contemplados en las praxis eclesiales y comerciales (es decir, institucionales de lo religioso y del liderazgo). La clave feminista propone un modelo de liderazgo diversificado, adaptado de los destinatarios y fundado en el cuidado.

Las mujeres deberían aprender a gestionar las negociaciones desde la posición de sus intereses, mientras que los varones necesitan ejercer el mando con el corazón, teniendo en cuenta las necesidades de los demás. La empatía, supuestamente atribuida a las mujeres, debe primar en las decisiones y liderazgos ejercidos por los varones, mientras que las

mujeres deben ensayar la firmeza y persistencia propia de los liderazgos atribuidos a los empresarios.

El reto común es crear comunidad como un negocio sin ánimo de lucro. Los bienes de este planeta están destinados para un crecimiento de todos y su administración está puesta en las manos de los líderes. La codicia y el reparto de bienes no equitativo que presenciamos en la mayoría de los negocios actuales junto con la injusticia que afecta al 99% de la humanidad hace que los liderazgos religiosos feministas disruptivos sean un signo de los tiempos, un reto para los negocios y para la religión actuales.

12. REFERENCIAS

Bradberry, T. (2012). Inteligencia emocional 2.0. Estrategias para conocer y aumentar su coeficiente. Novografic

Carrera, E. (2015). Autoría, autoridad y diferencia sexual en los textos de Teresa de Ávila. Actas del XII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas, 89-97.

Conde, V. (2013). El perfil del emprendedor corporativo. Revista Harvard-Deusto. Marketing y ventas, 118, 45-69.

França, M. (2017). La Iglesia entre la inculturación y la globalización. Revista Teología, 92, 10-39.

García Roca, J. (2013). Otro horizonte para las relaciones de la Iglesia con el mundo. Éxodo, 118, 5-43.

Goleman, D. (2015). Entrevista con Karen Christiansen. Revista Harvard-Deusto. Marketing y ventas. 129, 34-39.

Henry, A. (2005). La mujer lider. Robinbook

Herranz, J. (2015). Santa Teresa de Jesús. Misticismo y liderazgo emprendedor. Capital humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos, 294, 48-53.

Katz, S. (2009). Nuevas técnicas para líderes y directivos. Robinbook

Kohler, H. (2014). Cómo activar una marca internamente. Harvard- Deusto. Marketing y ventas, 120, 8-12.

Lagarde, M. (2000). Claves feministas para la autoestima de las mujeres. Cuadernos inacabados, 39, 2-415.

Moliner, V. (2014) Liderazgo singular de equipos comerciales: motivar para crecer, Revista Harvard- Deusto. Marketing y ventas, 124, 20-49.

McFague S. (1994) Pasión por Dios. Una teología a dos voces. Sal Terrae

Moltmann, J. (2007). The McFague S. (1994) Modelos de Dios. Teología para una era ecológica y nuclear. Sal Terrae

Oviedo, L. (2012). Qué ofrece la fe cristiana a las nuevas generaciones. Revista Razón y Fe, mayo-junio, 400-435.

Oviedo, L. (2018). El nuevo estudio científico de la religión. Revista Razón y Fe, 278 (1435), 174-195.

Schüssler Fiorenza, E. (2015). La exégesis feminista del siglo XX. Verbo Divino

Taylor, Ch. (2007). A Secular Age. Harvard University Press

Wozna, A. (2016). Concepto del liderazgo y negocio en "Las Fundaciones" de Teresa de Jesús. Revista Monte Carmelo 124, 69-110.

Wozna, A. (2021). Némesis: modelo de justicia de Mary Daly. Peeters

MÁS ALLÁ DE LA MATERNIDAD PATRIARCAL: LA RESISTENCIA COTIDIANA EN LAS PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS MATERNALES

MAGDALENA SANCHO MORENO
Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

La relación entre feminismo y maternidad no ha sido, ni es, precisamente fácil ni fluida. Como teoría crítica y movimiento de transformación social (Amorós y de Miguel, 2005), el feminismo ha abordado la cuestión de la maternidad en diferentes momentos y desde diversas perspectivas. Estas han sido ambivalentes, incluso contradictorias, con discursos que van desde el rechazo hasta el abrazo.

El rechazo ha sido asociado a autoras como Simone de Beauvoir (1949/2015), Shulamith Firestone (1971), Kate Millet (1969/1995) y Betty Friedan (1963/2009), quienes centran sus análisis en la relación causal entre la esencialización de la feminidad, la naturalización de la función maternal de las mujeres y su opresión. La maternidad, desde el feminismo de la igualdad, es abordada desde su lado oscuro, el de las desigualdades que genera.

El abrazo ha sido vinculado a teóricas como Nancy Chodorow (1978/1984), Dorothy Dinnerstein (1976/1999), Jessica Benjamin (1988/1996), Sara Ruddick (1980, 1989), Luce Irigaray (1993) y Luisa Muraro (1995), quienes buscan nuevos significados e interpretaciones de la maternidad y enfatizan la diferencia. A partir de la capacidad generadora del cuerpo de la mujer, las teóricas del feminismo de la diferencia proponen una "transvaloración" (Tubert, 1996) de la maternidad y del cuerpo femenino como fuente de placer, conocimiento y poder específicamente femeninos.

En 1976, Adrienne Rich asienta una piedra angular en los cimientos de la teorización sobre la maternidad al distinguir entre maternidad y maternaje. Con el término maternaje [*mothering*] Rich se refiere a las experiencias de las madres, a la potencial relación con su capacidad reproductiva y con sus criaturas.[149] Con el término maternidad [*motherhood*], alude a la institución patriarcal que persigue que ese potencial permanezca bajo el control y la dominación masculina (1976/1986, p. 13). Nos encontramos, pues, ante dos dimensiones muy distintas: una opresiva, asociada a la institución de la maternidad y otra empoderadora o potenciadora, conectada con la experiencia o práctica del maternaje.[150]

Mónica Moreno Seco y Alicia Mira Abad (2004, p. 20) proponen conceptualizar la distinción realizada por Rich entre institución y práctica en los planos de la "política de la maternidad" y la "maternidad política". Esta conceptualización me parece muy acertada, sobre todo, si consideramos la máxima feminista "lo personal es político", y su actualización, más de un cuarto de siglo después, en palabras de Germaine Greer (1996/2000, p. 505), "lo personal sigue siendo político. La feminista del nuevo milenio no puede dejar de ser consciente de que la opresión se ejerce en y a través de sus relaciones más íntimas, empezando por la más íntima de todas: la relación con su propio cuerpo".[151] Debemos visibilizar la opresión en todas las esferas de nuestras existencias, y la maternidad, lamentablemente, es uno de los ámbitos de la vida

[149] Siguiendo a algunas autoras latinoamericanas y a la española Carmen Magallón Portolés (2001) utilizo el término «maternaje», como traducción del inglés *mothering*, para referirme a la práctica o trabajo maternal, al hecho de "ser madre".

[150] Sara Ruddick (1980, 1989) también incide en la noción la maternidad como experiencia, al centrar su análisis en la práctica maternal. Para Ruddick, la práctica maternal es algo más que un trabajo improductivo y opacado, es una disciplina que surge para responder a unas demandas específicas –de preservación, crecimiento y aceptación social de las criaturas–, que no está ligada a la biología (por lo que cualquier persona puede desempeñarla) y que genera un tipo de conocimiento específico, el pensamiento maternal, que puede suponer una base muy sólida para la construcción de una teoría de la justicia y de la paz.

[151] El conocido eslogan feminista *The Personal Is Political* es también el título de un artículo publicado por Carol Hanisch en 1969. Hanisch (2006) señala en una introducción elaborada posteriormente para una reimpresión del ensayo original que no fue ella quien tituló su ensayo sino que fueron las editoras de la publicación Shulamith Firestone y Anne Koedt.

social y la experiencia general donde los factores sociales y culturales son más invisibles (Esteban, 2000, p. 224).

Como mujer y feminista, creo que es necesario reflexionar sobre la dimensión política de nuestros cuerpos y nuestras vidas, por ello propongo en este texto indagar sobre la dimensión política de maternidad. En concreto, sobre la posibilidad de considerar las experiencias y prácticas maternales como espacios de resistencia cotidiana. Para ello, en primer lugar introduzco el concepto de resistencia cotidiana; a continuación, reviso sucintamente la institución patriarcal de la maternidad y los imaginarios, mitos y normas que le dan forma; seguidamente y de la mano de tres mujeres, me aproximo a sus experiencias maternales, extrayendo de sus relatos de vida diferentes reta**zos** estructurados en torno a los siguientes ejes de análisis: resistencia a los mitos, estrategias de resistencia, sentimientos encontrados y, empoderamiento y transformación; por último comparto la discusión y las conclusiones de este trabajo.

2. LA RESISTENCIA COTIDIANA

Parto del concepto de "resistencia cotidiana" propuesto por James C. Scott (1989, 1990/2000) para referirse a aquellas prácticas, acciones o actos del día a día que, sin tomar una forma visible, rechazan la subordinación y/o socavan las ideologías que la sustentan; que, aunque no aparezcan en las noticias (1989, p. 49), constituyen expresiones políticas de los grupos subordinados. Profundamente imbricada con las diferentes estructuras de poder que nos traviesan a diario, la resistencia cotidiana es heterogénea, contingente e interseccional (Vinthagen y Johansson, 2013, p. 39).

Precisamente por sus características, el manejo del concepto de resistencia cotidiana no es sencillo. Corremos el riesgo del exceso: no todo en el día a día de los grupos subalternos es resistencia, hay expresiones de individualidad o diferencia que no implican necesariamente resistencia. Corremos, también, el riesgo del defecto: la resistencia cotidiana o "infrapolítica", como también la denomina Scott, es resistencia "debajo de la línea" (1990/2000, p. 233), silenciosa, discreta, dispersa y

prácticamente invisible, por lo que puede pasar desapercibida, incluso para quien la realiza. Es más, puede ser fácilmente confundida con conceptos como supervivencia, adaptación, conformidad o sumisión, aunque estos no deben ser considerados opuestos a la resistencia, no en vano una de sus características clave es la de pasar desapercibida bajo una aparente conformidad. En definitiva, la resistencia cotidiana es necesariamente contradictoria, tanto subordinada como rebelde al mismo tiempo (Vinthagen y Johansson, 2013, p. 37).

La resistencia cotidiana está claramente imbricada en las relaciones de poder, quizás incluso más que la resistencia abierta (Scott, 1989, 1990/2000; Vinthagen y Johansson, 2013). Ya lo dijo Michel Foucault, "donde hay poder hay resistencia" (1976/1998, p. 116). Lila Abu-Lughod (1990, p. 42) sugiere invertir la célebre afirmación de Foucault y convertirla en "donde hay resistencia, hay poder", propuesta que resulta muy seductora desde el punto de vista de la investigación, pues nos permite enfocar el estudio de las formas y relaciones de poder en situaciones concretas a raíz de las instancias de resistencia cultural y cotidiana que podemos observar. Por esto, y pese a su complejidad, considero que el concepto de resistencia cotidiana puede resultar útil para analizar las diferentes elecciones que las mujeres realizan a la hora de lidiar con las normas, prácticas e imágenes hegemónicas de la maternidad.

3. LA INSTITUCIÓN PATRIARCAL DE LA MATERNIDAD

Pese a que somos cada vez más conscientes de las violencias arraigadas en la diferencia sexual y somos muchas las personas que nos afanamos en avanzar en la igualdad, paradójicamente, en los últimos tiempos estamos asistiendo a una reidealización de la maternidad, que se traduce en una intensificación de las cargas y exigencias asociadas a la feminidad (Arciniega et al., 2020; Badinter, 2011; Gimeno, 2018). Una nueva mística, la "mística de la maternidad" (MacDonald, 2013) ha remplazado el modelo de mujer en el mundo occidental. Bajo el anterior modelo de mística de la feminidad (Friedan, 1963/2009), la relación marital era el pilar fundamental de la unidad familiar, y las prioridades de la

mujer debían ser: mantener un matrimonio feliz, un hogar reluciente y, por último, criar a niñas y niños correctamente para su adaptación social. La mística de la maternidad parece haber revertido las prioridades de la mujer, anteponiendo las criaturas, seguidas de carrera, pareja y hogar. Es lo que Sharon Hays (1996) define como "maternidad intensiva" o lo que Susan Douglas y Meredith Michaels (2004) caracterizan como "*new momism*" [nuevo "mamismo"].

La ideología de la maternidad intensiva descansa en tres mitos o nociones fundamentales. En primer lugar, la madre es la cuidadora primaria y central, la principal responsable del bienestar de la criatura ya que –por naturaleza– es la que mejor puede conocer y satisfacer sus necesidades. En segundo, la criatura es el eje alrededor del cual debe girar la madre. Esta debe reconocer y responder a los deseos y las necesidades de la prole en cada estadio del desarrollo emocional e intelectual y debe anteponerlos a sus propios deseos y necesidades, para lo cual debe seguir los consejos expertos y derrochar tiempo, energía y recursos. Por último, la lógica de este modelo pone en oposición las esferas de la maternidad y del trabajo profesional, lo que confirma la idea de que las labores de cuidado y maternaje quedan fuera de la esfera económica al no tener un valor de mercado ya que se trata del cuidado de niños y niñas puros, inocentes, de un valor especial, por lo que su tratamiento debe ser especial (Hays, 1996, pp. 8, 122-129).

Este es el modelo de maternidad hegemónico (Arciniega et al., 2020, p. 42), que rige la práctica maternal de la mayoría de las mujeres y que condiciona a quienes no lo siguen, y que establece, así mismo, los parámetros de la "buena madre". Douglas y Michaels (2004), al analizar la imagen de la mujer en los medios de comunicación estadounidenses desde 1970, observan cómo los medios han ido subiendo el listón de los estándares de la "buena madre": esta debe ser abnegada, divertida, serena, atenta, relajada, delgada y espontánea, pero, sobre todo, debe estar plenamente satisfecha con su rol materno. En el contexto del Estado Español, Pilar Medina Bravo, Mónica Figueras-Maz y Lorena Gómez-Puertas, tras analizar la representación de la maternidad en las revistas dedicadas a la crianza, equiparan el modelo de maternidad proyectado en estos medios a una verdadera "carrera de obstáculos" (2013,

p. 501) donde la madre debe ser una experta en distintas disciplinas (pediatría, psicología, alimentación infantil, etc.) al servicio de la cultura patriarcal tradicional.

Sustentado en el mito de la maternidad como el deseo natural y la necesidad universal de las mujeres (Fernández-Montraveta, 2000), el modelo normativo de la maternidad patriarcal no solo desafía el sentido común (Thurer, 1994, p. xxiii), sino que resulta doblemente opresivo para las mujeres (O'Reilly, 2004a; Rich, 1976/1986). Por un lado, establece que la vida de la madre debe girar en torno a sus criaturas, para lo que es necesario reprimir –incluso negar– la propia identidad. Por otro, la política de la maternidad está definida y controlada por la sociedad patriarcal, es decir, las madres no dictan las reglas, simplemente las implementan. Es lo que Rich define como "*powerless responsibility"* [responsabilidad impotente] (1976/1986, p. 52): es la sociedad quien establece la política de la maternidad, y son las madres quienes educan en concordancia con sus normas y valores, retroalimentando la opresión del sistema.[152]

En definitiva, la ideología que configura la actual institución de la maternidad es una ideología de género, cultural, étnica y de clase; que se genera desde un contexto social concreto –el de la clase media blanca occidental–; que define, proyecta e impone un modelo universal de cuidado, educación y socialización de las criaturas, legitimando un determinado orden social basado en una profunda estratificación social; y, que estigmatiza a aquellas madres que se apartan de este modelo universal, y que sienten y/o hacen las cosas de otra manera (Esteban, 2000).

[152] Ruddick también analiza la "impotencia" (*powerlessness*) asociada a la maternidad en su artículo *Maternal Thinking* (1980) y en su posterior desarrollo en el libro *Maternal Thinking. Towards a Politics of Peace* (1989).

4. MÁS ALLÁ DE LA MATERNIDAD PATRIARCAL: LA RESISTENCIA COTIDIANA EN LOS MATERNAJES

Afirma Rich que el rasgo más obvio que la cultura imprime en las mujeres es el sentido de los propios límites, por lo que lo más importante que una mujer puede hacer por otra -y por sus criaturas- es ampliar la percepción de sus posibilidades, de sus fronteras, "*To refuse to be a victim: and then to go on from there"* [Negarse a ser una víctima: y a partir de ahí, seguir adelante] (1976/1986, p. 246). Es muy importante hacer hincapié en este aspecto, son numerosos los textos que –incluso habiendo sido elaborados desde posiciones feministas–, al centrar los análisis en la opresión sufrida por las mujeres han acabado, involuntariamente, infantilizándolas (Vivas, 2019), victimizándolas y representándolas como objetos pasivos de sistemas monolíticos de opresión (Comins Mingol, 2016; Davis y Fisher, 1993; Horwitz, 2004). Esta caracterización es muy peligrosa, pues no deja espacio conceptual o político para descubrir "las astucias" (Juliano, 1992, p. 41) y estrategias desarrolladas para compensar o revertir las situaciones de opresión y dominación. Las mujeres no son víctimas o meras receptoras de los roles asignados por la sociedad, sino que son verdaderas agentes activas, generadoras de cultura y actoras del cambio social (Gordon, 1990; Juliano, 1992; Kandiyoti, 1988; Lamphere, 1986).

Con la intención de poner en valor esa capacidad generadora y transformadora en el ámbito de la maternidad, propongo indagar en la resistencia cotidiana de las prácticas y experiencias maternales de la mano de tres mujeres. Para ello, presento, a continuación, una serie de narrativas extraídas de sus relatos de vida relacionadas con el tema que nos ocupa.[153] Los ejes de análisis son: 1) resistencia a los mitos de la

[153] Las narrativas que aquí se reproducen son extractos de los relatos de vida elaborados en el marco del estudio de campo realizado para mi tesis doctoral "Maternajes (imperfectos) para hacer las paces. Una aproximación a la maternidad desde experiencias de resistencia al modelo hegemónico" defendida en enero del 2021 en la Universitat Jaume I de Castelló. Los relatos de vida giran en torno a las experiencias relacionadas con la maternidad (como hijas y como madres) de tres mujeres. Las tres son mujeres blancas, con educación media o superior y han vivido o viven en la misma ciudad. Las tres provienen de entornos de clase trabajadora o media y han crecido en familias nucleares, con el esquema tradicional de hombre proveedor y mujer ama de casa (aunque una de las madres también trabajaba fuera del hogar). Las tres

maternidad patriarcal; 2) estrategias de resistencia; 3) sentimientos encontrados; y 4) empoderamiento y transformación.

4.1. LAS RESISTENCIAS A LOS MITOS DE LA MATERNIDAD PATRIARCAL

En primer lugar, estas mujeres desmontan el mito de que la maternidad "completa a la mujer" y de que la madre debe estar totalmente satisfecha y realizada en su maternidad:

> "No soy una madre que viva para mi hija, yo vivo como mujer, como madre, como pareja, son muchos roles, y están muy presentes en mi vida diaria (...) No es que yo sea una madre volcada en mi hija y que haya perdido mi identidad como mujer, para nada (Greta)".

La maternidad es una parte importante de sus vidas, pero no es el eje alrededor del cual giran sus existencias, ni su única fuente de plenitud o realización. Ninguna de las tres deja de trabajar tras la baja maternal, Greta incluso opta por renunciar a dicha baja y se incorpora a su trabajo cuando le ofrecen un ascenso a los dos meses de nacer su hija:

> "Disfrutar de la baja y cuidar a mi cría implicaba sacrificar un ascenso profesional que no hubiese podido aprovechar, hubiese disfrutado de la baja, sí, pero hubiese continuado trabajando en unas condiciones laborales peores y con una proyección laboral peor, es que estaba claro".

---

tienen uno o más hermanos varones. Las tres tienen todas sus capacidades funcionales y desarrollan su vida con cierta independencia económica. Una de ellas es asalariada, otra autónoma y otra está cursando estudios universitarios tras haber trabajado durante años. Las tres rondan los 40 años y son madres de una criatura cada una: un varón de 11 años, una niña de 10 y otra de 14. Las tres parieron a sus criaturas en el contexto de pareja heterosexual estable. Una convive con el padre de su hija, otra con su pareja actual y otra mantiene una relación con otra persona, pero no conviven. Las tres se declaran feministas y de ideología de izquierdas. Elegí a estas tres mujeres porque son mujeres que, a mi entender, abordan la maternidad de maneras diferentes, maneras que parecen empoderadas y, en muchos aspectos, transgresoras con la norma hegemónica de maternidad. Dos de ellas eran conocidas mías y a la tercera me la presentó una amiga cuando le pregunté si conocía a madres que maternasen de una forma diferente a la establecida. Para preservar el anonimato y la confidencialidad, los nombres de las participantes y sus familiares son pseudónimos. Para la investigación se elaboró un consentimiento informado siguiendo las directrices establecidas en el Reglamento de la Comisión Deontológica de la Universitat Jaume I y se obtuvo el informe positivo de dicha comisión.

Críticas con los ideales de abnegación y sacrificio asociados a la buena madre (Lagarde y de los Ríos, 1990/2005), escuchan y expresan la necesidad de cuidarse a sí mismas:

> "Todo esto que nos han dicho es mentira, nos han dicho que tenemos que cuidar, tenemos que cuidar del marido, tenemos que cuidar de los padres, tenemos que cuidar de los hijos… Y ¿nosotras qué? (…) Para mí esa es la patraña de todo este patriarcado en el que vivimos, al final no nos cuidamos a nosotras mismas".

Y no renuncian a la satisfacción de sus necesidades. Greta confiesa divertida que le encanta su nuevo horario de trabajo, pues al trabajar por las tardes, puede disfrutar de toda la mañana "*sin batallar ni negociar con nadie*". Linda explica que a veces tiene que arrastrar a su hijo a sus actividades, y cuando éste protesta, se lo expresa con claridad:

> "Cuando no se puede, no se puede, yo te acompaño al fútbol, a ti te toca acompañarme al yoga, si yo fuera protestando a tu fútbol, ¿qué te parecería? Yo sé que a ti no te gusta el yoga, pero a mí sí, y no tenemos alternativa para que te quedes, te toca venirte, porque yo quiero hacer mi yoga, y eso no lo cedo, es mi límite".

Tampoco se consideran las únicas posibles cuidadoras, ni las únicas responsables de la crianza y exigen a sus parejas la corresponsabilidad en los cuidados. En el caso Greta, ella y su pareja llegan a invertir los roles tradicionalmente asignados: "*de hecho, en determinados momentos él ha asumido más, o incluso se ha encargado de ella*". Pero esta pareja no siempre existe, está presente o pone de su parte, por lo que para poder desarrollar otras actividades o atender a sus necesidades, recurren –cuando pueden– a otras personas, bien familiares o amistades: "*intento recurrir a mi madre, o a alguna amiga, para que se quede con Leo y así yo pueda cuidarme, salir a dar una vuelta o a cenar"* (Linda); o bien contratadas: "*yo trabajaba por la mañana y Arya tenía una señora que era encantadora, que la cuidaba, la mimaba, era como su abuela*" (Daeneris).[154]

[154] Soy consciente de que, en muchas ocasiones, se recurre a mujeres precarizadas para llevar a cabo los cuidados tradicionalmente asignados a las madres. En este sentido, se podría considerar que la resistencia de unas mujeres se construye a costa de otras, contribuyendo a la agudización de las diferencias entre las propias mujeres. El análisis de este asunto excede los

Estas madres resisten también la noción de que la madre debe seguir siempre las instrucciones y consejos expertos. Buscan información, la analizan y, sobre todo, confían en su propio criterio, llegando a sus propias conclusiones sobre lo que es bueno y malo para las criaturas, y sobre las consecuencias de sus acciones:

> "A ver, no es que sea una persona irresponsable e irreflexiva, yo valoro las decisiones, yo me la llevo de viaje a ciertos países y miro las cosas bien miradas, y miro dónde vamos, y si decido no ponerle ciertas vacunas, aunque me hayan dicho que tengo que ponérselas, he mirado mucho el por qué. Hay veces que noto que no comparten en absoluto las formas y que probablemente piensen que no está bien hecho, pero a mí no me importa, porque yo miro a mi hija y mi hija es feliz, está más contenta que una perdiz, no sé cómo explicarlo, cero culpabilidad. (Greta)".

Así mismo, desafían la noción de que haga falta invertir cantidades excesivas de recursos materiales en la crianza:

> "Otro temazo del que soy muy consciente es el negocio que hay montado en torno a la maternidad y la crianza. Desde el momento en que te quedas embarazada comienzas a recibir una serie de inputs diciéndote todo lo que necesitas, que si productos, que si medicamentos … Todo es presentado como absolutamente necesario. La finalidad es convertirnos a las mujeres en objetos de consumo para un mercado que produce miles y miles de euros. ¡Qué asco! (Greta)".

En estas narrativas encontramos voces que desafían ciertas prácticas maternales a las que tachan de "capitalistas" e "individualistas" y optan por la crianza natural como una forma de resistir la maternidad *mainstream*. Paradójicamente, este tipo de prácticas puede suponer una dedicación más intensiva, que estas mujeres atribuyen al carácter individualista de la sociedad, que no reconoce ni apoya los cuidados ni las labores maternales:

> "Tenemos que redefinir la forma en que nos estamos estructurando socialmente, son estas maternidades individualistas, solitarias (…) nos

objetivos de este capítulo, no obstante, pienso que la monetización de los cuidados desde unas economías sumergidas y precarizadas es una cuestión a problematizar y repensar.

> hemos quedado sin tribu, sin redes, y las redes son lo que permite que te empoderes, ¿qué pasaría si criáramos en colectividad? (Linda)".

Además de cuestionar los mitos que definen a la buena madre, también resisten activamente las normas, imágenes y estereotipos sobre la crianza y la educación, abogando por la transformación de los modelos tradicionales de educación, socialización de género y de relación con las criaturas.

Por ejemplo, Daeneris decide no escolarizar a su hija y optar por una educación basada en el respeto de sus ritmos y en la libertad, convirtiendo la crianza y la educación en "una rebeldía constante". Greta, por su lado, se esfuerza en crear un modelo de pareja / familia y unos referentes de género igualitarios: En casa, conscientemente intentamos en todo momento crear un modelo y unos referentes alejados del modelo tradicional (Greta), llegando a cambiar los papeles: "desde que me incorporé a mi nuevo trabajo, su padre es quien se encarga de ella totalmente". Y Linda se esfuerza en fomentar la construcción de otro tipo de masculinidad para su hijo, partiendo del respeto y la libertad para que experimente su género y su rol:

> "En la educación, cuestiono mucho desde un principio los roles que se presuponen (…). Empiezo por los juguetes, planteándome qué juguetes le facilito (…). También desde el primer momento le respeto absolutamente todo lo que es la relación con su cuerpo, el experimentar, poderse vestir de lo que le dé la gana, si se quiere pintar la cara, las uñas, ponerse una peluca (…) Como sociedad que encasilla en dos géneros, dos sexos, vamos quitando esos aprendizajes a las crías, y así vamos dirigiendo y determinando su género y sus roles. Yo dejo fluir todo eso, sin encasillar".

Linda reconoce que esto le ha acarreado bastantes conflictos con su entorno, y que ha sido y sigue siendo un trabajo arduo y constante:

> "Una vez, vino uno de los amigos del parque a casa, y Leo se puso a llorar por algo, y le dijo "no, los hombres no lloran". Inmediatamente contesté "no, no, en esta casa sí que lloran". Yo estaba siempre muy atenta, tenía como un radar para estos mensajes, y los intentaba contrarrestar siempre".

Todas insisten en la importancia de desarrollar una conciencia crítica en sus criaturas, de educar en la igualdad y de superar los roles de género normativos:

> "A medida que las criaturas crecen, la crianza y la educación también se convierten en trabajos de resistencia. Cuando la niña comienza a escoger la ropa, los libros, las películas, eso una labor de resistencia constante, no ya a los comentarios de otras personas, sino a la sociedad en general que nos impone unos modelos y continúa poniendo unos referentes contra los cuales has de luchar (...) Es una batalla constante en casa. (Greta)".

4.2. Estrategias de resistencia

Las estrategias que estas mujeres desarrollan a la hora de resistir los dictados de la institución de la maternidad son muy variadas. Pueden ir desde el trabajo interno de reelaborar sus propias concepciones de lo que ser una buena madre implica:

> "La sociedad nos dice que una buena madre es la de las revistas, la de las series ... La que puede con todo y no se queja, y sonríe, y va guapa, y siempre lleva los niños limpios y le hacen caso. Esa es la buena madre. Para mí la buena madre es la que deja que los niños se ensucien jugando y no se enfada con ellos. Esa. (...) La que los respeta. Es así de fácil, la que los quiere y los respeta. (Daeneris)".

O de resistir los sentimientos tradicionalmente asociados con la maternidad:

> "Es una de las cosas que he aprendido, a gestionar mis necesidades y a detectar y trabajar la culpa, porque una no puede cuidar sin cuidarse, una no puede dar sin darse. La trabajo poniéndola en la conciencia, "ya está aquí la culpa, pues venga, a darle la vuelta". (Linda)".

Hasta acciones de resistencia explícita y confrontación activa de las expectativas sociales:

> "Siempre que me cuestionan sobre la educación, yo digo: "¿A ver, tú tienes datos sobre esta forma de educación sobre la que me estás preguntando? ¿No?, vale. Yo sí que tengo datos sobre la forma de educación que tú estás defendiendo, y son nefastos, nefastos. O sea que como mínimo, quedaremos igual de mal, pues en el proceso no le voy a amargar la vida, qué quieres que te diga". Pues así con todo". (Daeneris)".

En ocasiones, la resistencia no se da de manera abierta, confrontativa, sino que se elabora de una manera encubierta, camuflada bajo una aparente adaptación a la norma:

> "Los primeros médicos, cuando te decían, "incorpora ya el pollo". "Sí, vale, vale". La siguiente revisión: "sí, el pollo le ha encantado, y lo que más la judía, la judía le chifla". Cuando yo decía "el pollo le ha encantado" es que se había comido dos bolitas de pollo diminutas y no las había tirado. Y la judía era que casi se había comido una entera. Te aprendes el truco, la niña engorda bien, ¿qué más da lo que coma? Pero bueno, aprendes a evitar, ya basta que siempre te pongan mala cara, aprendes el truco para colársela, eso mola. (Daeneris)".

En otros casos la resistencia, simplemente, no se da en pos de una cierta harmonía:

> "[Hay] ciertas cosas con las que claudicas conscientemente, como con la pareja, son resistencias a las que claudicas, cuando eres consciente de que estás renunciando y dejando que la otra persona disfrute de unos privilegios que tiene asumidos como varón porque puede desarrollar esas tareas igual que tú, y además es que tiene esas responsabilidades igual que tú. Hay veces que has de claudicar un poco, porque si no sería una infelicidad constante. También en las conversaciones con compañeras de trabajo, muchas veces, sí muchas. (Greta)".

4.3. Las sombras: Sentimientos encontrados

Obviamente, nada de esto resulta sencillo, "*el ser madre y no perderte dentro de la maternidad es muy complejo porque la maternidad lleva sus trampas patriarcales*" (Linda). El grado y la forma de resistir de estas mujeres en su día a día varía, no sólo entre ellas, sino también en cada una, dependiendo del momento vital y contextual. No obstante, todas subrayan que es un trabajo constante, con momentos difíciles, presiones, dudas, conflictos, ambivalencias y en ocasiones, frustración y culpa.

En las narrativas encontramos referencias a la presión social que planea sobre la práctica maternal y que pretende darle forma. Greta reflexiona sobre cómo esta presión puede ser una fuente de dudas y conflictos internos:

> "Hay una presión que te puede generar dudas si no tienes las cosas claras, si tú tienes un modelo que has mamado, hay una presión social en ese sentido, tu entorno te exige unas cosas, tus amigas y amigos te cuentan cómo hacen las cosas, al final sí que te hace preguntarte si estás haciendo las cosas de una manera correcta y la verdad es que necesitas cierta firmeza para no flaquear".

Linda reflexiona, además, sobre la sensación de soledad que en ocasiones experimenta al criar en esta sociedad individualista y sin redes de cuidados:

> "Hay veces que surgen muchos conflictos y dudas, que te planteas si lo estás haciendo bien, porque hay una presión muy grande en el ser madre, una presión exagerada, y además un "te dejo sola", las maternidades actuales son completamente solitarias, de "apáñatelas como puedas".

Esta sensación de soledad también se aprecia en la narrativa de Daeneris: "*si hubiera tenido un poco de apoyo (...), lo hubiera tenido más sencillo*".

Estas expresiones ponen de relieve la importancia del contexto, de sentirse acompañadas y comprendidas por su entorno, sobre todo, por sus parejas o compañeros de crianza. Esta es quizás la mayor fuente de frustraciones, el rol de la figura paterna en la crianza:

> "En mi caso, la gran pega que le pongo a la maternidad es mi pareja como compañero de viaje, sobre todo, en determinados momentos. Y creo que es generalizado, creo que a los hombres les falta estar a la altura. El nacimiento de mi hija generó y sigue generando conflictos. (Greta)".

Linda comparte esta frustración con la figura paterna, en este caso, durante los primeros momentos de la maternidad: "*quédate tú, mamá, porque este hombre no me vale para nada, no me vale para yo descansar, para yo sentirme cuidada, de verdad, ¡qué esperpento!*". Daeneris también expresa esta sensación, sobre todo en momentos de toma de decisión en relación con la educación y crianza: "*Son procesos que quieres hacer, pero cuando te encuentras allí tan sola, te cuestan mucho. Las decisiones las tomaba yo y arrastraba al otro, él no leía nada, le daba igual*".

Entre los sentimientos negativos que las mujeres experimentan destaca uno en concreto: la culpa. Para muchas teóricas, este es el principal sentimiento negativo asociado a la práctica maternal tal y como la conocemos en nuestras sociedades (Chase y Rogers, 2001; Douglas y Michaels, 2004; Esteban, 2000; Gordon, 1990; Hays, 1996; Rich, 1976/1986; Thurer, 1994). La noción de la culpa maternal está tan generalizada que se le llega a considerar un "componente 'natural' de la maternidad" (Sutherland, 2010, p. 310), como afirma Daeneris, "*porque las madres somos así, siempre es culpa".* La culpa parece ser uno de los atributos que definen a la "buena madre" en nuestra sociedad, y, como señala Linda, está muy relacionada con la abnegación y la renuncia al propio placer:

> "La sociedad nos dice que una buena madre es la que renuncia a todo lo de ella, a todo su placer para cuidar […] Nos meten la culpa patriarcal y católica respecto al placer. Es esa culpa que nos dice que dejar de cuidar para trabajar se puede aceptar, pero ojo, que no se puede dejar de cuidar para divertirse, o para cuidarse a una misma".

4.4. Las luces: Empoderamiento y transformación

No todo son sensaciones y sentimientos negativos, maternar conscientemente resistiendo los mandatos hegemónicos, sin hacer caso a las expectativas y a los dictados de la sociedad, significa también para estas mujeres ser fieles a sí mismas y a sus ideas, lo que les lleva a interpretar y vivir su maternidad como una experiencia empoderadora. "*He seguido lo que me decía mi cerebro y mi corazón, y he tenido cero conflictos y cero sentimientos de culpabilidad por nada de lo que he hecho con mi hija, cero, cero"* (Greta). La posibilidad de escuchar a su cuerpo, de respetar y seguir los propios deseos y sentimientos, incluso cuando éstos no concuerdan con la información recibida del exterior, supone para estas mujeres una fuente de seguridad y poder:

> "Las entrañas me decían que eso estaba bien, pero el entorno no (…) Afortunadamente, las entrañas me lo pedían con mucha urgencia y de ahí sacaba la fuerza (…) Hasta que por fin conseguí empoderarme, ¡por aquel entonces no sabía ni qué esa palabra que existía! (Daeneris)".

Son numerosas las transformaciones en la forma de estar en el mundo que estas mujeres atribuyen a la experiencia de la maternidad: "*Son muchas cosas las que han cambiado con la maternidad, diría que todo"* (Daeneris). En algunos casos ha supuesto una verdadera fuente de poder: "*La maternidad también ha sacado la leona que hay en mí* (…), *me ha empoderado muchísimo, ha sacado una fortaleza que yo no conocía"* (Daeneris). En otros, un catalizador de un proceso interno de revisión y cuestionamiento de los propios patrones y sentimientos: "*El tener a Leo me ha hecho querer trabajarme el encuentro con mis propias sombras, el ver de dónde vienen, trabajarlas y entenderlas*" (Linda)*,* que paulatinamente desemboca en una sensación de transformación personal y empoderamiento:

> "Ese proceso interno, de escucha interna, de querer cuidarme, me viene a raíz de mi maternidad, y es un proceso en el que continúo hoy en día. Ahora mismo estoy superplantada en eso, todos los días me dedico una hora a cuidarme a mí, a mi cuerpo, a mi autoconocimiento, a mi propio mimo. He llegado ahí gracias a la maternidad, que me ha enseñado a cuidarme. Me siento empoderada, y siento que la maternidad me ha empoderado en todo ese aspecto más de ver la vida, y de entender cómo es. (Linda)".

5. DISCUSIÓN

La maternidad ha sido históricamente uno de los rasgos definitorios –sino el principal– de la condición femenina (Alberdi et al., 2000; Beauvoir, 1949/2015; Moreno Hernández, 2009; Tubert, 1996). La ecuación mujer = cuerpo = madre (Lozano Estivalis, 2006) constituye una de las interpretaciones deterministas y esencialistas de lo femenino más arraigadas en la cultura occidental.

Lejos de ser una función natural o biológica, la maternidad es un proceso sociocultural en constante construcción, que se esboza, ajusta y proyecta en función de los factores sociales, políticos y económicos del momento (Aguinaga Roustan, 2004; Badinter, 2011; Bernard, 1974; Büskens, 2001; Esteban, 2000; O'Reilly, 2004b; Rich, 1976/1986; Thurer, 1994). La construcción hegemónica de la maternidad conecta ser

mujer con ser madre y ser madre con estar y sentirse completa, satisfecha y realizada.

Resistir los dictados de esa construcción, como hemos podido intuir a partir de las narrativas de tres mujeres que maternan en el contexto español actual, es un proceso complejo que implica dudas, contradicciones, incluso sentimientos de culpa y frustración, pero también, satisfacciones y poder personal. Los retazos de las experiencias maternales de estas mujeres nos han permitido intuir el amplio abanico de formas y grados en los que la resistencia se puede dar. La resistencia cotidiana a los dictados hegemónicos de la maternidad es compleja y heterogénea. No todas las mujeres resisten en todo momento, no todas lo hacen del mismo modo o ante las mismas situaciones, y no todas las acciones son necesariamente interpretadas o interpretables de la misma manera.

De hecho, uno de los aspectos que más llama la atención en esta investigación, y que pone de relieve la complejidad de la experiencia maternal, es que algunas mujeres optan por resistir adoptando un modelo de crianza natural, una práctica que ellas consideran subversiva y empoderadora, a pesar de que en muchos aspectos ha sido criticada por cumplir con ciertas premisas consideradas *a priori* opresivas debido a la intensa e intensiva relación materno-filial en la que se basa (Badinter, 2011; Bobel, 2002; Büskens, 2001). Es el caso de dos de las madres de este estudio, quienes basan su crianza en un profundo respeto a las necesidades y los ritmos de sus criaturas, lo que se traduce en prácticas que pueden resultar muy exigentes. Lo interesante es que a raíz de su noción de estar conscientemente eligiendo cómo quieren maternar a sus criaturas, consideran que están resistiendo los mandatos de la sociedad, lo que les lleva a definir su práctica maternal como una fuente de empoderamiento, seguridad y fortaleza.

Según Rabia Ali (2014, p. 122) el empoderamiento sucede cuando las mujeres desean, luchan y son capaces de producir cambios sustanciales en sus vidas, especialmente en lo tocante a las relaciones de poder. Ali enfoca el empoderamiento como un viaje íntimo y personal, como un proceso de reposicionamiento íntimo del yo en las relaciones de poder en las que las mujeres están inmersas. Así entendido, el empoderamiento es un proceso de continuidad y cambio, de negociación

constante, basado en unas necesidades muy marcadas por el contexto. En este proceso las mujeres, utilizando las estrategias y herramientas que tienen a su alcance –los pactos patriarcales que define Deniz Kandiyoti (1988)– obtienen la capacidad de agencia que les permite sobrevivir y resistir cotidianamente las estructuras que les oprimen, a la vez que van generando transformaciones en aspectos vitales de su día a día.

La búsqueda de culturas de resistencia es una dimensión muy importante del proyecto académico feminista (Lewin, 1994, p. 350). No obstante, si bien es necesario superar la reificación de la mujer como víctima (Comins Mingol, 2016), también lo es evitar la tentación de romantizar la resistencia (Abu-Lughod, 1990, p. 42), y dejarnos llevar por la complacencia cuando descubrimos muestras de esa resistencia. Reducir la práctica maternal a una concepción dicotómica, en términos de acomodación vs resistencia es desdeñar la complejidad y heterogeneidad de las experiencias y prácticas maternales. Conceptos aparentemente contradictorios, como adaptación y resistencia, acomodación y subversión, pueden ser en realidad aspectos interdependientes, compleja y profundamente imbricados de una única estrategia (Lewin, 1994; Vinthagen y Johansson, 2013). Por ello, y siguiendo a Erika Horwitz (2004, p. 46), propongo entender la resistencia como un *continuum* que va a estar caracterizado por la negociación con los múltiples, y a menudo contradictorios, discursos y por la propia percepción del acto de resistir.

6. CONCLUSIONES

En este capítulo hemos pretendido profundizar en la potencialidad de las experiencias y prácticas de maternaje como espacios de resistencia y de poder. A través de retazos de las narrativas de tres mujeres, nos hemos asomado a sus vivencias maternales, y hemos podido vislumbrar las luces y las sombras que experimentan en sus prácticas y experiencias de resistencia cotidiana a los mitos, creencias, normas y estereotipos que definen la maternidad en nuestra sociedad. Hemos visto cómo con sus reflexiones, actitudes y prácticas cuestionan críticamente y desmontan los mitos que definen a la "buena madre". Hemos escuchado

cómo, mediante sus prácticas de crianza y educación cuestionan las formas tradicionales de relación con las criaturas y los modelos de socialización de género. También hemos prestado atención a las dudas, ambivalencias y sentimientos negativos que, en ocasiones, surgen en estas prácticas. Estas madres no resisten *per se*, resisten porque, conscientes del potencial transformador de la maternidad, buscan ser ellas quienes definan y decidan sus prácticas maternales. En este proceso de resistencia, de búsqueda de significado y de toma de decisiones encuentran un mayor empoderamiento para ellas y para sus criaturas, empoderamiento que a su vez las anima a perseverar en su resistencia.

Las narrativas tradicionales han caracterizado la maternidad como una empresa privada y apolítica que ocurre en el seno de la familia nuclear. Son necesarias nuevas narrativas que construyan las prácticas maternales como una fuerza política, social y cultural potencialmente transformadora y subversiva. Considerar las prácticas y experiencias maternales como espacios de resistencia cotidiana supone poner en primer plano su dimensión político-social y redefinirlas como una fuente de poder y resistencia ante las presiones y opresiones del patriarcado.

Para escribir estas nuevas narrativas resulta clave escuchar y potenciar las voces que resisten los discursos hegemónicos de la maternidad configurando una retórica propia, alejada de las formas patriarcales de concebir el mundo. También es fundamental permanecer alerta y no caer en narrativas planas y reduccionistas que puedan silenciar la diversidad y la complejidad de las diferentes prácticas, experiencias y vivencias. Es necesario tener en cuenta y respetar los deseos, motivaciones, compromisos y aspiraciones de las personas para quienes estas, "sus", prácticas, experiencias y vivencias son importantes; y evitar proyectar un determinado modelo de maternidad como axiomático. Debemos defender y practicar una teorización feminista, local y polifónica, que reconozca, acepte y se nutra de las diferencias, que construya alianzas, y, sobre todo, que resista la tentación de proyectar e idealizar la maternidad.

7. REFERENCIAS

Abu-Lughod, L. (1990). The Romance of Resistance: Tracing Transformations of Power Through Bedouin Women [El romance de la resistencia: Trazando transformaciones de poder a través de mujeres beduinas]. *American Ethnologist*, *17*(1), 41-55.

Aguinaga Roustan, J. (2004). El precio de un hijo: los dilemas de la maternidad en una sociedad desigual. Debate.

Alberdi, I., Escario, P. y Matas, N. (2000). *Las mujeres jóvenes en España*. Fundación La Caixa.

Ali, R. (2014). Empowerment beyond resistance: Cultural ways of negotiating power relations [Empoderamiento más allá de resistencia: Formas culturales de negociar relaciones de poder]. *Women's Studies International Forum*, *45*, 119-126.

Amorós, C. y de Miguel, A. (2005). Introducción: Teoría feminista y movimientos feministas. En C. Amorós y A. De Miguel (Eds.), *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización. De la Ilustración al segundo sexo. Vol 1* (pp. 13-90). Minerva Ediciones.

Arciniega, M., Gómez, L., Hansen, N., Medina, P., Páez de la Torre, S. y Santos, A. (2020). *La ideología de la maternidad intensiva como eje de violencia simbólica*. Universitat Pompeu Frabra.

Badinter, E. (2011). *La mujer y la madre. Un libro polémico sobre la maternidad como nueva forma de esclavitud* (Trad. M. Roca). La Esfera de los Libros.

Beauvoir, S. de. (2015). *El segundo sexo* (Trad. A. Martorell; 6ª ed.). Ediciones Cátedra. (Trabajo original publicado en 1949).

Benjamin, J. (1996). *Los lazos de Amor. Psicoanálisis, feminismo y el problema de la dominación* (Trad. J. Piatigorsky). Paidós. (Trabajo original publicado en 1988).

Bernard, J. (1974). *The Future of Motherhood* [El futuro de la maternidad]. Penguin Books.

Bobel, C. (2002). *The Paradox of Natural Mothering* [La paradoja de la maternidad natural]. Temple University Press.

Büskens, P. (2001). The Impossibility of «Natural Parenting» for Modern Mothers. On Social Structure And The Formation Of Habit [La imposibilidad de la «crianza natural». Sobre la estructura social y la formación del hábito]. *Journal of the Association for Research on Mothering*, *3*(1), 75-86.

Chase, S. E. y Rogers, M. F. (Eds.). (2001). *Mothers and Children: Feminist Analyses and Personal Narratives* [Madres y criaturas: Análisis feministas y narrativas personales]. Rutgers University Press.

Chodorow, N. (1984). *El Ejercicio de la maternidad: Psicoanálisis y sociología de la maternidad y paternidad en la crianza de los hijos* (Trad. O. L. Molina Sierralta). Gedisa. (Trabajo original publicado en 1978).

Comins Mingol, I. (2016). Hacia una superación de la reificación de la mujer como víctima. Reflexiones filosóficas. En V. J. Benet y A. I. Arévalo Salinas (Eds.), *De víctimas a indignados. Imaginarios del sufrimiento y de la acción política* (pp. 133-146). Tirant Humanidades.

Davis, K. y Fisher, S. (1993). Power and the Female Subject [Poder y el sujeto femenino]. En S. Fisher y K. Davis (Eds.), *Negotiating at the Margins: The Gendered Discourses of Power and Resistance* [Negociando en los márgenes: Los discursos generizados de poder y resistencia] (pp. 3-20). Rutgers University Press.

Dinnerstein, D. (1999). *The Mermaid and the Minotaur: Sexual Arrangements and Human Malaise* [La sirena y el minotauro: Arreglos sexuales y malestar humano]. Harper Perennial. (Trabajo original publicado en 1976).

Douglas, S. J. y Michaels, M. W. (2004). *The Mommy Myth: The Idealization of Motherhood and How It Has Undermined All Women* [El mito materno: La idealización de la maternidad y cómo ha perjudicado a todas las mujeres]. Free Press.

Esteban, M. L. (2000). La maternidad como cultura. Algunas cuestiones sobre la lactancia materna y cuidado infantil. En E. Perdiguero y J. M. Comelles (Eds.), *Medicina y cultura. Estudios entre la antropología y la medicina* (pp. 207-226). Edicions Bellaterra.

Fernández-Montraveta, C. (2000). Mitos, realidades y la biología de la maternidad. En C. Fernández-Montraveta, P. Monreal Requena, A. Moreno Hernández, y P. Soto Rodríguez (Eds.), *Las Representaciones de la Maternidad* (pp. 13-29). Instituto Universitario de Estudios de la mujer. Universidad Autónoma de Madrid.

Firestone, S. (1971). *The Dialectic of Sex. The Case for Feminist Revolution* [La dialéctica del sexo. En defensa de la revolución feminista]. Bantam.

Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber* (Trad. U. Guiñazú). Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1976).

Friedan, B. (2009). *La mística de la feminidad (*Trad. M. Martínez Solimán). Ediciones Cátedra. (Trabajo original publicado en 1963).

Gimeno, B. (2018). *La lactancia materna: política e identidad*. Cátedra.

Gordon, T. (1990). *Feminist Mothers* [Madres feministas]. New York University Press.

Greer, G. (2000). *La mujer completa* (Trad. M. Bofill Abellé y H. Braun). Kairós. (Trabajo original publicado en 1996).

Hanisch, C. (2006). *The Personal Is Political. The Women's Liberation Movement Classic with a New Explanatory Introduction* [Lo personal es político. El clásico del movimiento de liberación de la mujer con una nueva introducción explicativa]. Notes from the Second Year: Women's liberation. http://www.carolhanisch.org/CHwritings/PIP.html

Hays, S. (1996). *The Cultural Contradictions of Motherhood* [Las contradicciones culturales de la maternidad]. Yale University Press.

Horwitz, E. (2004). Resistance as a Site of Empowerment. The Journey Away from Maternal Sacrifice [La resistencia como espacio de empoderamiento. El viaje lejos del sacrificio materno] En A. O'Reilly (Ed.), *Mother Outlaws: Theories and Practices of Empowered Mothering* [Madres proscritas: Teorías y prácticas de maternajes empoderados] (pp. 43-57). Women's Press.

Irigaray, L. (1993). *An Ethics of sexual difference* (Trad. J. Buntix). Cornell University Press. (Trabajo original publicado en 1982).

Juliano, D. (1992). *El juego de las astucias. Mujer y construcción de modelos sociales alternativos*. Horas y Horas.

Kandiyoti, D. (1988). Bargaining with patriarchy [Negociando con el patriarcado]. *Gender & Society*, *2*(3), 274-290.

Lagarde y de los Ríos, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Universidad Nacional Autónoma de México. (Trabajo original publicado en 1990).

Lamphere, L. (1986). From Working Daughters To Working Mothers: Production and Reproduction in an Industrial Community [De hijas trabajadoras a madres trabajadoras: Producción y reproducción en una comunidad industrial]. *American Ethnologist*, *13*(1), 118-130.

Lewin, E. (1994). Negotiating Lesbian Motherhood: The Dialectics of Resistance and Accomodation [Negociando la maternidad lesbiana: Las dialécticas de resistencia y acomodación]. En E. N. Glenn, G. Chang, y L. R. Forcey (Eds.), *Mothering: Ideology, Experience and Agency* (pp. 333-353). Routledge.

Lozano Estivalis, M. (2006). *La maternidad en escena: mujeres, reproducción y representación cultural*. Prensas Universitarias de Zaragoza.

MacDonald, C. (2013). The Rise of the «Motherhood Mystique» [El alza de la «mística de la maternidad". En S. Coontz (Ed.), *Feminism and Families Today: What's the New Mystique?* [Feminismo y familias hoy: ¿Cuál es la nueva mística?] (pp. 15-16).

Magallón Portolés, C. (2001). El pensamiento maternal. Una epistemología feminista para una cultura de paz. En F. A. Muñoz (Ed.), *La paz imperfecta* (pp. 123-137). Universidad de Granada.

Medina Bravo, P., Figueras-Maz, M., y Gómez-Puertas, L. (2013). El ideal de madre en el siglo XXI. La representación de la maternidad en las revistas de familia. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, *20*(1), 487-504.

Millet, K. (1995). *Política sexual* (Trad. A. M. Bravo García). Ediciones Cátedra. (Trabajo original publicado en 1969).

Moreno Hernández, A. (2009). Los debates sobre la maternidad: maternidad y maternidades. En C. Bernis Carro, R. López Giménez y P. Montero López (Eds.), *Determinantes biológicos, psicológicos y sociales de la maternidad en el siglo XXI: mitos y realidades: XVII Jornadas de Investigación Interdisciplinaria* (pp. 3-20). Instituto Universitario de Estudios de la Mujer, Universidad Autónoma de Madrid.

Moreno Seco, M. y Mira Abad, A. (2004). Maternidades y madres: Un enfoque historiográfico. En S. Caporale Bizzini (Coord.), *Discursos teóricos en torno a la(s) maternidad(es): una visión integradora* (pp. 19-61). Entinema.

Muraro, L. (1995). *El orden simbólico de la madre* (Trad. B. Albertini). Horas y Horas. (Trabajo original publicado en 1991).

O'Reilly, A. (2004a). *From Motherhood to Mothering: The Legacy of Adrienne Rich's Of Woman Born* [De maternidad a maternaje: El legado de Nacemos de mujer, de Adrienne Rich]. State University of New York Press.

O'Reilly, A. (2004b). *Mother Outlaws: Theories and Practices of Empowered Mothering* [Madres proscritas: Teorías y prácticas de maternajes empoderados]. Women's Press.

Rich, A. (1986). *Of Woman Born. Motherhood as Experience and Institution* [Nacemos de mujer. La maternidad como experiencia e institución]. Norton. (Trabajo original publicado en 1976).

Ruddick, S. (1980). Maternal Thinking [Pensamiento maternal]. *Feminist Studies*, *6*(2), 342-367.

Ruddick, S. (1989). *Maternal Thinking. Towards a Politics of Peace* [Pensamiento maternal. Hacia una política de la paz]. Beacon Press.

Scott, J. C. (1989). Everyday Forms of Resistance [Formas cotidianas de resistencia]. *The Copenhagen Journal of Asian Studies*, *4*(may), 33-62.

Scott, J. C. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos* (Trad. J. Aguilar Mora). Era. (Trabajo original publicado en 1990).

Sutherland, J.-A. (2010). Mothering, Guilt and Shame [Maternidad, culpa y vergüenza]. *Sociology Compass*, *4*(5), 310-321.

Thurer, S. L. (1994). *The Myths of Motherhood: How Culture Reinvents the Good Mother* [Los mitos de la maternidad: Cómo la cultura reinventa la buena madre]. Houghton Mifflin.

Tubert, S. (1996). *Figuras de la madre*. Cátedra.

Vinthagen, S. y Johansson, A. (2013). «Everyday Resistance»: Exploration of a Concept and its Theories [«Resistencia cotidiana»: Exploración de un concepto y sus teorías]. *Resistance Studies Magazine*, *1*, 1-46.

Vivas, E. (2019). *Mamá desobediente. Una mirada feminista a la maternidad.* Capitán Swing.

EL CONFINAMIENTO Y LA ESCUELA EN CASA: ¿UNA CUESTIÓN DE GÉNERO? UNA APROXIMACIÓN

EMPAR AGUADO BLOISE
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Según un informe de la UNESCO[155], la pandemia del coronavirus supuso la mayor interrupción escolar de la historia. Los datos proporcionados a través de este informe indican que afectó a casi 1600 millones de personas estudiantes en más de 190 países de todo el mundo, lo que supone un 94 por cien de la población mundial de estudiantado y 99 por cien en los países más desfavorecidos. Especialmente grave puede ser además el mayor impacto que esto puede tener sobre las niñas, como nos informa la UNESCO[156] .

El alcance de este impacto sobre el alumnado del Estado español fue de 10 millones de personas con la condición de estudiantes. Y, de esta cifra, más de 8,2 millones se encontraban cursando niveles de etapas obligatorias de enseñanza. Esta cuestión hizo que aumentaran los índices de exclusión social, que en el caso del Estado español ya estaban por encima del resto de Europa.

El artículo 9 del Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis

[155] https://bit.ly/3yNRn1c [Consultado el 1/12/2020]

[156] A medida que la COVID-19 obliga a cerrar escuelas Plan International y la UNESCO advierten acerca del posible aumento en las tasas de deserción escolar, que afectará de manera desproporcionada a las niñas adolescentes, arraigará las brechas de género en la educación y llevará a un aumento en el riesgo de explotación sexual, embarazo precoz y matrimonio precoz y forzado. https://bit.ly/3vWgH2j [Consultado el 15/04/2020]

sanitaria ocasionada por el COVID-19 establecería las medidas de contención en el ámbito educativo y de la formación.

Se suspende la actividad educativa presencial en todos los centros y etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza contemplados en el artículo 3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, incluida la enseñanza universitaria, así como cualesquiera otras actividades educativas o de formación impartidas en otros centros públicos o privados.
Durante el período de suspensión se mantendrán las actividades educativas a través de las modalidades a distancia y «on line», siempre que resulte posible.

La suspensión de la asistencia a los centros escolares, institutos o escuelas infantiles supuso una interrupción de los procesos de escolarización. El desempeño educativo irrumpió en los hogares. Y como dice Sebastián Fuentes (2020: 128), produjo la desagregación de la trama pedagógica, política, cultural y espacial que lo sostenía. Las familias se vieron interpeladas, demandadas y exigidas, al mismo tiempo que preocupadas por el presente y el futuro de sus hijos e hijas, en el marco de la situación epidemiológica y también porque la escolarización integra las apuestas educativas que hacen parte de las estrategias familiares de reproducción social de los distintos grupos sociales.

El confinamiento incorporó una nueva demanda que se unió a la desigualdad de género instalada en los hogares con anterioridad a la pandemia, amplificando la brecha de las presencias o ausencias. Como podremos ver más adelante en las manifestaciones de nuestras entrevistadas, la demanda hecha desde las escuelas a las familias recayó sobre todo en las madres, así como sucedía previamente. A partir de la pandemia, ese escenario familiar de sobrecarga en las mujeres se agravó (UNICEF, 2020[157]; Fuentes, 2020[158]), haciéndose más difícil de

157 De acuerdo con una encuesta de UNICEF (2020) a hogares con presencia de niños, niñas y adolescentes, el 51% de las mujeres consultadas sienten mayor sobrecarga de tareas de cuidado. Las actividades con mayor sobrecarga son las de limpieza (35%), el cuidado de niños/as (28%), ayuda en las tareas escolares (22%) y la preparación de las comidas (19%). La ayuda en las tareas escolares es realizada en especial por madres (68%), en comparación con el apoyo de los padres que es del 16%. Como se señalará en este capítulo, es hacia las mujeres donde se dirige mayormente la interpelación escolar.

158 Esta investigación revela que en el 87% de los hogares los niños, niñas y adolescentes reciben ayuda de la madre para realizar sus tareas y en el 22%, del padre y que, en 9 de cada

sobrellevar en los hogares monoparentales, en aquellos en los que la mujer teletrabajaba y su pareja seguía desempeñando su empleo con presencialidad o en aquellos donde simplemente él no se corresponsabilizaba proactivamente.

En este capítulo presentaremos los primeros análisis de los resultados parciales de una investigación más amplia[159] . Nuestro objetivo se centrará en describir, analizar y reflexionar acerca de algunos de los resultados obtenidos en relación al seguimiento escolar en los hogares durante el confinamiento y su relación con la organización generizada y patriarcal que se llevó a cabo en buena parte de las unidades familiares a través de la naturalización de los cuidados en las madres. De esta manera centraremos nuestro objetivo en conocer y observar cómo fue sobrellevada la sobrecarga de las tareas educativas y el seguimiento escolar a partir del cierre de los centros educativos por parte de madres empleadas y el impacto que esto conllevo.

2. METODOLOGÍA

La estrategia metodológica de la investigación amplia se realizó a partir de una triangulación en la que lo primero que se hizo fue una inmersión bibliográfica. A partir de la misma se elaboró el guion de la entrevista semiestructurada que se llevó a cabo durante los meses más duros del confinamiento. El tercer momento metodológico fue el de la realización de un cuestionario *online* denominado *«Usos del tiempo durante el confinamiento»* en el que se preguntó acerca de cuestiones de la conciliación de la vida familiar y laboral cuando todas las actividades de vida, de trabajo y de empleo confluían en un mismo espacio y tiempo. También se plantearon cuestiones de índole más amplio. Este cuestionario se llevó al margen de las entrevistas semiestructuradas, aunque las primeras entrevistas sirvieron de guía para la elaboración de las cuestiones

10 hogares la educación a distancia supone una intensificación del trabajo de cuidado asumido principal o exclusivamente por las mujeres.

159 Esta investigación forma parte del proyecto «Análisis sociológico desde la perspectiva de género de los efectos de la pandemia sobre la (re) conciliacion durante el tiempo de confinamiento» que ha sido financiado por el Institut de les Dones de la Generaltat Valenciana y la Unidad de Igualdad de la Universitat de València.

introducidas en el formulario que estuvo abierto hasta mayo, cuando comenzaron a levantarse las restricciones. En el presente capítulo solo será objeto de análisis los datos generados por la muestra cualitativa.

El trabajo de campo aquí analizado consta de 17 entrevistas en profundidad hechas a mujeres. El diseño de la muestra tuvo en cuenta diversos criterios y el colectivo estuvo compuesto por mujeres que teletrabajaban principalmente, aunque tres de ellas se encontraba desarrollando su actividad presencialmente, bajo una fórmula íntegra o de combinación mixta por tener su empleo en uno de los sectores declarados como esenciales. Todas ellas tenían hijos o hijas menores a su cargo en edad escolar. Este trabajo de campo también fue teletrabajado, las entrevistas se realizaron telefónicamente debido a las restricciones impuestas por el confinamiento. La fecha en la que se realizaron fue entre el 2 de abril y el 14 de mayo, coincidiendo con los momentos en que las familias se encontraban ante una situación de mayor nivel de estrés en relación a la reorganización de la vida cotidiana. Las personas entrevistadas procedían de cuatro comunidades autónomas diferentes: Comunidad Valenciana (10), Comunidad de Madrid (5), Castilla y León (1) y Andalucía (1). El perfil de la muestra se corresponde con mujeres con titulación de nivel educativo superior, algunas con máster y doctorado realizado. Todas ocupaban un empleo cualificado y una buena parte de ellas tenía condiciones de estabilidad en el empleo y contaban con cierta antigüedad en la organización laboral en la que se integraban. Todas las personas entrevistadas convivían con una pareja de distinto sexo a excepción de dos de los casos en los que la mujer de referencia constituía una unidad familiar junto a criaturas dependientes.

La edad de las personas entrevistadas osciló entre los 33 y los 47 años. La edad de las criaturas de estas unidades familiares estaba comprendida entre los 4 meses y los 19 años. Todas las mujeres tienen entre una y tres criaturas, siendo el caso más frecuente el de tener una criatura única, con una frecuencia de 8. Los casos con tres hijos o hijas ascienden a dos y son siete las mujeres entrevistadas con dos hijos.

3. RESULTADOS

La realidad social reveló, día tras día, la gran brecha de género que se abrió en términos de tiempo y de cuidados durante el confinamiento y tras él. A continuación, vamos a presentar algunos de los resultados obtenidos en relación al acompañamiento y seguimiento escolar:

3.1 Las madres como las principales interpeladas: convivir con la interrupción constante

El seguimiento escolar durante el confinamiento fue una responsabilidad asumida principalmente por las madres. Las respuestas de nuestras entrevistadas fueron muy rotundas y se observó una tendencia corresponsable desigual incluso en parejas que se conceptualizaban como igualitarias. La pandemia supuso en muchos casos reforzar aquellos protagonismos preexistentes, ahora desbordados por el aumento de las necesidades. En otros, los menos, abrió una oportunidad al cambio.

A las supervisiones se unirían las constantes interrupciones con dudas, explicaciones y necesidad de acompañamiento. También aquellas madres que desarrollaron su actividad laboral presencialmente por estar integradas en uno de los denominados sectores esenciales así lo expresaron. Así lo manifestaba esta mujer: «me llaman continuamente para esto, para lo otro, pero estamos bastante regulados".

> "INVESTIGADORA: Me has comentado que tenéis 2 hijas y 1 hijo de 14, 11 y 9 años, por tanto, ahora mismo están en casa y llevando el curso escolar desde casa. ¿Quién se encarga de esta gestión?.
>
> ENTREVISTADA: Yo básicamente. Ahora es un poco más complicado porque como es todo a través de las tecnologías pues bueno ellos tienen aquí la Tablet y el ordenador y bueno y más o menos se van por la mañana, bueno la mayor ya va por libre básicamente, porque ellos ya… […] cuando llego yo pues tengo que estar supervisando si lo han hecho, si no lo han hecho. También como no tienen móvil en estos momentos si tiene que hacer alguna foto, algunas cosas, bueno, esperan un poco a mí a que llegue y bueno, y también con las extraescolares que tienen música ellos, ellos estudian música los 3, pues también porque todo, pues si tienen que hacer alguna videoconferencia con los maestros, lo hacemos por la tarde cuando estoy yo con mi móvil".

[EAB2]: 47 años; 3 descendientes de 14, 11 y 9 años. Tipología 2.

Tampoco en aquellas familias donde el padre ha disminuido su carga laboral o está desempleado ha significado una reasignación de los roles, aunque su pareja haya seguido desempeñando su empleo a través de teletrabajo, presencialmente o de manera mixta. Así lo observamos en el siguiente extracto. Esta madre declara que los deberes son cosa suya por ser la que tiene más paciencia, aunque manifiesta que la nueva situación ha facilitado el acercamiento del padre.

> "INVESTIGADORA: ¿Y eres tú la que lleva esta organización, esta responsabilidad de seguimiento?
>
> ENTREVISTADA: Sí, los deberes los hago yo con ella.
>
> INVESTIGADORA: Al margen de esas dos semanas en las que él estaba en casa, ¿verdad?
>
> ENTREVISTADA: Sí, pero yo sí que he notado que ellos como que se han unido más, sí, eso sí que lo he notado yo un montón, que mira, que dentro de lo malo, de la pandemia no, eh. […] De que él haya estado sin trabajar, dentro de eso malo a ellos dos les ha venido muy bien, pero aparte de eso los deberes es como que son cosa mía, porque yo tengo más paciencia que él, él hace otras cosas, él el otro día le montó una tienda de campaña, han hecho un macetero con forma de gato […]
>
> [EAB4]: 44 años; 1 descendiente de 5 años. Tipología 5.

A través del trabajo de campo ha quedado manifiesto que han sido las madres las que han soportado la carga principal, otras veces como mucho parcialmente compartida. Observamos que en la gran mayoría de los casos la madre declara ser la responsable principal del seguimiento escolar (también frecuentemente de las actividades extraescolares) con independencia de la situación laboral del cónyuge o pareja. En aquellos casos en los que la pareja ha quedado sin actividad no se ha alterado esta responsabilidad, aunque hayan ejercido de apoyo.

Las madres entrevistadas justifican esta mayor implicación con expresiones tales como «les doy mucha más importancia, y a mí creo que me da paz a medio plazo saber que ella tiene una rutina», «por mi forma de ser, porque yo creo que eso también influye, yo soy hiperresponsable". No obstante, ninguna de las madres pone en duda el alto nivel de

responsabilidad asumido por sus parejas en relación a sus respectivos empleos. Se observa el mandato de género impreso por la cultura patriarcal y los procesos de socialización diferenciada todavía presentes en nuestra cultura. Ellas, aunque mujeres nacidas en la etapa democrática, viven más cercanas en sus prácticas a la ética del cuidado.

> "INVESTIGADORA: ¿Quién suele ser más responsable de las tareas?
>
> ENTREVISTADA: Yo, definitivamente yo. Sí, les doy mucha más importancia, y a mí creo que me da paz a medio plazo saber que ella tiene una rutina. Entonces intento decir si la profe de psicomotricidad me manda un circuito intento hacer el circuito, soy cómo más estricta.
>
> [EAB6]: 35 años; 1 descendiente de 3 años. Tipología 1.
>
> INVESTIGADORA: ¿Te consideras tú la responsable principal de esto o los ha llevado...?
>
> ENTREVISTADA: Estamos los dos, pero sí es verdad que yo por mi forma de ser, porque yo creo que eso también influye, yo soy hiperresponsable en general, entonces yo me lo llevo más a... yo me hago, bueno yo también he visto a mi marido agobiado, porque en realidad es que son muchas y él también es él que lo escanea, el que lo manda, el que no sé qué... y al final, pero es verdad que en general con el tema de los estudios yo me estreso más, pero incluso fuera de este periodo del teletrabajo como yo siempre he sido[...]
>
> [EAB7]: 41 años; 2 descendientes de 12 y 8 años. Tipología 1.
>
> INVESTIGADORA: ¿Y qué dice ese grupo [de WhatsApp] del cole? Que me interesa mucho.
>
> ENTREVISTADA: En el grupo del cole quien sube las tareas son las mamás, quien se encargan de todo son las mamás, salvo excepciones también, porque el cole también tiene un perfil así un poco más... cómo diríamos, más progresista, ¿no?".
>
> [EAB15] 39 años; 2 descendiente de 9 y 4 años. Tipología 1.

3.2 Arduo y complejo: «a precio de madre»

Durante este tiempo el rol desempeñado por las madres en los hogares, como figuras de apoyo y confianza, ha sido fundamental y no ha sido una labor fácil. Son múltiples las tareas que han tenido que atenderse

junto al desempeño laboral. Observamos, sin ánimo de exhaustividad, algunas de las tareas narradas:

Mantener y gestionar la comunicación, a través de múltiples vías, con el centro educativo y el profesorado frente a las dudas o los problemas de comprensión de los hijos e hijas. Esto no ha sido sencillo ni para las familias, ni para el profesorado. Junto al verbatim incorporamos una imagen recogida en las redes sociales que refleja con claridad la carga que supuso tener que lidiar con todo. Así lo expresa esta madre de un hijo y una hija que estaban en distintos niveles educativos.

> "Y ahora han prohibido escribir correos electrónicos, o sea, ellos han estado mandando tareas desde cuatro sitios diferentes, desde cuatro modos diferentes, que era una locura organizarse y claro, pues los chicos les contestaban desde donde se lo enviaban. Entonces claro, si todo el mundo tiene dudas, porque esto es un "estúdiatelo tú solo", o sea, para niños de Primaria, para niños de instituto. O sea, es "te lo estudias solo"
>
> [EAB3]: 51 años; 2 descendientes de 16 y 12 años. Tipología 3.

Gestionar y asegurar la conectividad al entorno virtual y asegurar la disponibilidad de equipos (tabletas, ordenadores, teléfonos). Organizar el reparto de su uso frente a la escasez.

> "Yo les digo que nos tenemos que organizar. Yo por ejemplo les digo: tenemos un portátil para los tres. Yo me he traído uno que me han prestado en mi trabajo, uno lo utiliza a unas horas determinadas por la mañana y el otro por la tarde […]
>
> [EAB9]: 47 años; 2 descendientes de 19 y 17 años. Tipología 4.

Encargarse de despertar o gestionar el que los hijos e hijas se levanten para atender las obligaciones educativas o la conexión y asistencia a las sesiones escolares sincrónicas.

> "Sí, desayunamos siempre los tres juntos, desayunamos todos juntos y bueno pues charlamos, arrancamos un poco el día, organizamos un poquito y planificamos un poco tareas de ponerse "¿qué tareas tienes pendientes?, ¿por dónde vas a empezar?, ¿y tú qué prefieres hacer?", porque sí que no tenemos un calendario rígido de a las 9 lengua, a las 10 matemáticas, a las 11... en función de las tareas que se tienen pues se va avanzando".

[EAB3] 51 años; 2 descendientes de 16 y 12 años. Tipología 3.

Organizar y coordinar los horarios, las planificaciones y el seguimiento. Esta tarea se ha vuelto más compleja a medida que había niños y niñas con distintas edades y niveles educativos que atender.

Apoyar o supervisar, a través del teléfono o el ordenador propio (si se tiene estos medios), el envío o intercambio de materiales con el profesorado. Enviar las tareas hechas y que pueden requerir de la realización de fotos, escaneos.

> […] lo que con la Tablet miran en los blogs que han creado los maestros y eso, pero bueno, por la tarde cuando llego yo pues tengo que estar supervisando si lo han hecho, si no lo han hecho. También como no tienen móvil en estos momentos si tiene que hacer alguna foto, algunas cosas, bueno, esperan un poco a mí a que llegue y bueno, y también con las extraescolares que tienen música ellos, ellos estudian música los 3, pues también porque todo, pues si tienen que hacer alguna videoconferencia con los maestros, lo hacemos por la tarde cuando estoy yo con mi móvil".
>
> [EAB2]: 47 años; 3 descendientes de 14, 11 y 9 años. Tipología 2.

Prestar apoyo y atención a las dificultades y dar respuesta con agilidad. Así lo expresa esta madre con educación superior y docente a su vez. No siempre las familias han contado con los recursos culturales que han posibilitado hacer frente a la situación.

> "Y es un follón porque yo paso de explicar hermenéutica al mínimo común múltiplo, pero en cuestión de segundos, o sea, es una cosa como salgo por una puerta y entro por la otra. Y entonces paso de explicar dos contenidos a otros, porque bueno, organizarlo, lo peor de todo esto es organizar la agenda de inicio de...Yo les digo que nos tenemos que organizar".
>
> [EAB3]: 51 años; 2 descendientes de 16 y 12 años. Tipología 3.

Buscar tutoriales e información diversa por internet para poder facilitar el aprendizaje. Esta madre expresa su queja ante lo que ella entiende como desasistencia en la organización escolar por parte de las personas responsables.

> […] yo creo que la mayoría de los niños de su edad por lo menos lo están pasando muy mal, por la cantidad de tareas y por la poca... o sea, el que un profesor mande un listado de tareas, eso no es dar una clase en línea, eso no es continuar un curso, es que hay un nivel ya de física y de matemáticas, por ejemplo, que si no te dan una pequeña explicación es muy difícil de entender y ni siquiera hacen el trabajo de buscar unos videos y recomendarte, aunque sean tres videos de Youtube. No te pueden decir. "busca en Youtube", porque es que hay infinitos.
>
> [EAB5]: 45 años; 3 descendientes de 15, 14 y 10 años. Tipología 6.

Buscar equipos (impresoras) y suministros (toner y papel). Este hecho ha supuesto a menudo el tener que salir a la calle en su busca en una situación de distribución y aperturas de comercios muy compleja.

El seguimiento escolar llevado a cabo fundamentalmente por las madres se ha convertido en un elemento de ansiedad y estrés añadido. Se ha detectado no solo en aquellas entrevistas a mujeres cuyas parejas ejercían su empleo presencialmente sino también en aquellas en las que sus compañeros estaban teletrabajando desde los hogares.

Se ha observado también el nivel de dificultad vivido, por las familias que tenían que prestar asistencia a hijos e hijas que estaban en niveles avanzados, diferentes o de transición. No siempre sentían tener la capacidad educativa para hacer frente al reto del seguimiento. Como se expresaba en una entrevista el curso se está salvando «a precio de madres».

La gestión y la supervisión del rendimiento escolar en los hogares se ha convertido en un elemento de ansiedad y estrés añadido. Se hace presente la angustia y la preocupación constante en sus expresiones ante la atención de criaturas muy diversas. En las entrevistas se aprecia la complejidad de tener que compatibilizar el propio empleo con el seguimiento escolar criaturas en etapas escolares diversas y necesidades también muy diferentes. El cierre de los centros educativos como medida de contención de la pandemia del COVID-19 ha puesto en solfa el funcionamiento de las escuelas.

En el párrafo inferior se expresa esta angustia y se identifica como una de las peores cosas vividas durante el confinamiento: "lo que más me agobia de que siga aumentando el confinamiento son las tareas de mi

hijo". Esta madre manifiesta las dificultades de su hijo para realizar las tareas satisfactoriamente y con plena autonomía. En su caso tiene que estar muy pendiente del desarrollo escolar y de las tareas encomendadas por el centro educativo. Se hace necesario que alguien esté alrededor, supervisando y acompañando ya que como ella dice: «él hace poco, ¿sabes?, y lo que hace lo hace medio mal, por lo tanto, al final después del trabajo te tienes que poner a revisar lo que ha hecho».

Si te digo la verdad no estoy llevando esa parte muy bien, porque les están mandando un montón de tareas en el colegio y con la pequeña está en tercero de Primaria […] pero con el mayor que está en primero de la ESO, que encima ha sido cambio de etapa, se pasan de Primaria a Secundaria, que no tiene nada que ver […] Bueno, y encima el mío que es bastante inmaduro […] pero la mayoría diciendo que eran un montón de tareas, que no daban abasto, que los niños se estaban estresando, el mío no se estresa absolutamente nada, pero los que nos estresamos somos los padres […] ya nos tenemos que hacer casi nosotros el calendario porque el otro pasa olímpicamente. Tenemos que después de trabajar nosotros ponernos con él porque le ponemos a él, pero él hace poco, ¿sabes?, y lo que hace lo hace medio mal, por lo tanto al final después del trabajo te tienes que poner a revisar lo que ha hecho […] es un volumen enorme para una semana, porque cada semana cambia, les ponen nuevas tareas, y si te digo la verdad eso yo lo estoy llevando peor que mi trabajo, porque es una angustia desde el saber que voy a terminar de trabajar y tengo que estar revisando las tareas del niño.

> "INVESTIGADORA: ¿Te consideras tú la responsable principal de esto o los ha llevado...?
>
> ENTREVISTADA: Estamos los dos, pero sí es verdad que yo por mi forma de ser, porque yo creo que eso también influye, yo soy hiperresponsable en general, entonces yo me lo llevo más a […] pero es verdad que en general con el tema de los estudios yo me estreso más […] claro veo a mi hijo que es que tal, y es como mi espina, y ahora con el teletrabajo pues la espina todavía está más clavada […] ya de antes nos costaba que se pusiera a estudiar, que se pusiera a hacer la tarea, luego las hace todas deprisa y corriendo para terminar. Entonces tienes que estar muy encima de esto está a medias, esto tienes que mejorarlo, esto no sé qué. Entonces yo lo estoy llevando mal, reconozco que el tema de

> las tareas […] yo cada vez que amplían el tiempo este de confinamiento mi hijo salta de alegría, o sea, porque él se debe creer que estamos de vacaciones y yo me agobio primero por estar aquí metida, que no me hace ninguna gracia y por las tareas de mi hijo. O sea, tú fíjate que son en las dos cosas que pienso, en las tareas de mi hijo y en lo de no poder salir por supuesto, porque esto ya empieza a pesar, pero sobre todo en las tareas de mi hijo, ¿tú te crees que lo que más me agobia de que sigan aumentando el confinamiento son las tareas de mi hijo.? Que yo entiendo que los profesores no quieran que el curso se pierda, pero también tienen que pensar que los padres estamos teletrabajando, ¿sabes? Y que no tenemos tiempo y que habrá niños que se sienten en su escritorio y trabajen sin ayuda y que lo hagan todo de maravilla, pero hay un porcentaje que no […] Porque además imagínate que hubieras tenido un familiar cercano enfermo o grave y encima tienes que estar preocupándote de que si tu hijo no hace las tareas le catean la tercera evaluación, ¿sabes? Porque claro... […] hay que tener en cuenta, que habrá niños que sean hiperresponsables o que emocionalmente yo qué sé, pero[…]".
>
> [EAB7] 41 años; 2 descendientes de 12 y 8 años. Tipología 1.

3.3 Los padres y el elemento de juego

Por el contrario, en diversas entrevistas se ha evidenciado la habilidad de los padres en relación con la propensión hacia el elemento de juego como instrumento de relación con las criaturas. Como expresa [EAB4] «ellos hacen cosas más movidas» pero la de explicar las tareas es ella ya que «él la paciencia esa como que no".

> […] ellos hacen cosas más movidas. Pero eso de sentarse y explicarle y tal, eso él la paciencia esa como que no. Y los deberes son cosa mía, sí, la profesora nos ha mandado un dossier de fichas que no veas, y los hace conmigo. Y de música también, porque la niña va a música, nos mandan deberes y también yo le saco las fichas y los hace conmigo, sí.
>
> [EAB4]: 44 años; 1 descendiente de 5 años. Tipología 5.

Es una cuestión que se repite en otras entrevistas y en donde la parte sacrificada y abnegada, incluso en la generación de las mujeres más jóvenes, se puede apreciar. Se observa en esta expresión de esta mujer de 35 años que asocia la mujer con el sacrificio y el hombre con la diversión.

> […] Sí, hacer cosas que le gustan, esto tiene mucho que ver con cómo llevamos la vida cada uno, yo soy muy sacrificada y él es más disfrutón, entonces él pone mucho más por delante de disfrutar con su hija y hacerla disfrutar y yo pongo por delante la disciplina, la... al menos en estas cosas, luego es cierto que si va descalza a mí me da igual y él es más de hay que ponerse los calcetines porque si no te pones mala, te vas a resbalar, te vas a dar un golpe, es más tradicional en eso, yo soy para eso un poco más libre.
>
> Pero bueno, me atrevo a decir vamos casi con total seguridad que sufro más por cómo estamos viviendo, al menos aparentemente en todos los roles también, que él es de muy de roles masculinos que el hombre no sufre ni lo expresa.
>
> [EAB6]: 35 años; 1 descendiente de 3 años. Tipología 1.

Ellas educan, pero algunas madres reiteran la inclinación de sus parejas hacia el juego, como podemos apreciar en el siguiente verbatim.

> […] Sí, a ell sempre li ha agradat molt jugar i quan anem al parc els altres pares el miren com "i este home", perquè clar, està com un altre xiquet. Sí, sí, és molt de jugar, això se li dona molt bé, i molt millor que a mi. Ell juga i jo sóc més seriosa. Aleshores jo encara que jugue estic buscant activitats Montesori de com ensenyar-li a fer no sé què, i eixe és el meu joc. I ell no, ell és més lliure, no està pensant en com va a fer el joc.
>
> [EAB16] 37 años; 1 descendiente de 2 años. Tipología 1.

Con frecuencia ellas verbalizan preocupación y se ha observado en varios casos como inventan recursos educativos para enriquecer el tiempo de confinamiento que las circunstancias ha impuesto a sus criaturas. Los siguientes verbatims nos muestran cómo estas madres generan rutina e idean circuitos donde trabajar la psicomotricidad de las criaturas.

> "INVESTIGADORA: ¿Quién suele ser más responsable de las tareas del cole aunque sólo tenga 3 añitos?
>
> ENTREVISTADA: Yo, definitivamente yo. Sí, les doy mucha más importancia, y a mí creo que me da paz a medio plazo saber que ella tiene una rutina. Entonces intento decir si la profe de psicomotricidad me manda un circuito intento hacer el circuito, soy cómo más estricta".
>
> [EAB6]: 35 años; 1 descendiente de 3 años. Tipología 1.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El cierre de las escuelas marcó una incertidumbre compartida entre las familias y el profesorado de los centros educativos. Una preocupación simultánea y encarnada también por las personas que desempeñaban este doble rol profesional y familiar (madres y maestras o profesoras). El sistema educativo es un sector eminentemente feminizado, al igual que el sanitario y el trabajo social. Estas cuestiones han dificultado a menudo poder cuidar y atender a la propia familia a la vez que han dificultado su progreso profesional.

La suspensión de la asistencia a los centros escolares, institutos o escuelas infantiles implicó una interrupción de los procesos de escolarización. El desempeño educativo irrumpió en los hogares y produjo la desagregación de la trama pedagógica, política, cultural y espacial que lo sostenía. Las familias se vieron interpeladas, demandadas y exigidas, al mismo tiempo que preocupadas por el presente y el futuro de sus hijos e hijas, en el marco de la situación epidemiológica y también porque la escolarización integra las apuestas educativas que hacen parte de las estrategias familiares de reproducción social de los distintos grupos sociales.

En el seno de las familias, como pudimos observar en las manifestaciones de las personas entrevistadas, la educación y el cuidado de las criaturas ha recaído principalmente sobre las madres, de modo que han sido ellas las que han sufrido mayoritariamente las interrupciones continuas en su jornada laboral mediada por el teletrabajo. Este factor ha provocado un elevado grado de agotamiento, insatisfacción y cansancio en estas mujeres, por sentir que están todo el día trabajando. Este doble rol o doble presencia se ha puesto muy de manifiesto en las entrevistas realizadas.

5. REFERENCIAS

Aguado, E. (2019). Mujeres y hombres frente al desempleo. El caso español en la primera crisis del siglo XXI, Valencia, Tirant lo Blanch.

Aguado, E. y Benlloch, C. (2020). Teletrabajo y conciliación: el estrés se ceba con las mujeres. The Conversation, 29 Abril 2020. https://bit.ly/3i0RIHJ

Rogero-García, J. (2020). La ficción de educar a distancia. Revista de Sociología de La Educación-RASE, 13(2), 174. https://doi.org/10.7203/rase.13.2.17126

Fuentes, S. (2020). Mujeres, asistencia y demandas educativas ant3 la suspensión de la presencia escolar en Argentina. En VVAA, *Cuidados y mujeres en tiempos de COVID-19. La experiencia argentina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe(CEPAL).

Unesco (2020). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. https://bit.ly/3p4sXMh

EL EFECTO FRONTERA EN LOS PROCESOS IDENTITARIOS DE MUJERES EXTRA-COMUNITARIAS

IRIS PÁEZ CRUZ
Universidad de Cádiz

EULOGIO GARCÍA VALLINAS
Universidad de Cádiz

GIOVANNA IZQUIERDO MEDINA
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

El tema que abordamos en este capítulo se centra en los efectos de la cuestionable supremacía occidental en los procesos identitarios relacionados con el ser, el saber y el poder de mujeres inmigrantes.

Las fronteras, entendidas como barreras que frenan nuestro mundo, comprenden límites naturales y artificiales. Aunque la frontera en sí no determine la activación de procesos de exclusión como tal, sí genera un espacio estructurado de diferenciación y distinción; no sólo de territorios, sino también de personas, identidades y culturas. Dibuja una línea divisoria en la sociedad, que distingue entre ciudadanía propia y extraña, legal e ilegal, que suele desembocar en la "otredad", como expresión diferencial de identidades subalternas susceptibles de ser excluidas.

La delimitación de territorios mediante fronteras artificiales ha constituido un hecho introducido en nuestro imaginario colectivo por influencia de las grandes corrientes de pensamiento occidental. Este pensamiento fronterizo que caracteriza al mundo occidental dignifica el desarrollo de procesos identitarios propios y rechaza los que considera ajenos, poniendo en cuestión en estos casos las expresiones de la diversidad humana (origen, raza, género, clase, cultura, religión…).

En este escenario, los sistemas de dominación colonial y patriarcal se refuerzan en los procesos migratorios, haciendo más profundas las desigualdades. ¿Cómo siente una mujer no occidental la presión y las consecuencias del pensamiento fronterizo en sus modos de ser, saber y poder? Para responder a esta cuestión nos propusimos analizar la construcción de identidad en relación con el proceso migratorio desde la perspectiva cultural y de género. De este modo, el texto describe las asunciones identitarias en mujeres extracomunitarias durante el proceso migratorio en torno a las categorías de identidad, conocimiento y poder en el marco del pensamiento fronterizo, que obliga a una confrontación de las culturas de origen con las vigencias del pensamiento y la cultura occidentales, desde perspectivas decoloniales y depatriarcales, contranarrativas que cuestionan dicho marco de pensamiento excluyente, contribuyendo a su desconstrucción, a visibilizar su significado político y a reivindicar la dignidad humana en la aspiración a condiciones de vida más incluyentes y justas en la sociedad de acogida.

1.1. Marco conceptual

Para comprender lo que conlleva migrar es necesario realizar un análisis más exhaustivo, que sea capaz de resaltar la importancia del conocimiento de aquellas variables que son menos visibles, pero de igual importancia; como los propios motivos por los que se ocasiona el desplazamiento, o los sucesos que se desarrollan durante los procesos migratorios. De esta manera, se logrará adquirir una comprensión más detallada de todo aquello que atenta directamente contra la dignidad humana durante los procesos migratorios, para así comprender a las personas migrantes como sujetos que actúan, sienten y reflexionan.

Los enfoques teóricos de la economía neoclásica han dominado los discursos colectivos, explicando la migración como el resultado de los llamados factores de empuje y atracción. Los factores de empuje son aquellos aspectos que provocan que las personas dejen su país de origen, mientras que los factores de atracción son circunstancias que estimulan que ciertos lugares sean atractivos para las personas migrantes, desencadenando así el proceso de migración. La cuestión de los factores de atracción reduce a las personas migrantes a una forma de capital

humano, que parece ser desplazable a través de los mecanismos de la oferta y la demanda. La teoría del sistema mundo de Immanuel Wallerstein (1974) ha hecho una valiosa contribución dentro de la investigación sobre migraciones para considerar los movimientos migratorios en el contexto del capitalismo globalizado y las desigualdades Norte-Sur. Sin embargo, estos enfoques sistémicos poseen una inherente apropiación indebida de la perspectiva de los actores. Desde esta lógica, las personas migrantes aparecen únicamente bajo el rol de sujetos a gobernar (Blume, 2018). Tomar en cuenta otras variables dentro del proceso de migración, nos permite atender cuestiones más allá de lo económico, pues dentro de los procesos de movilidad actúan sujetos diversos, además de un sinfín de motivaciones por las que migrar.

1.2. FRONTERAS Y FEMINISMOS

Las fronteras no son realidades objetivas fijas, sino que son espacios producidos socialmente. En esencia, se trata de desnaturalizar la noción de fronteras como líneas en la arena, pues van mucho más allá de las líneas de demarcación territorial, siendo espacios complejos que se rigen cada vez más por instrumentos digitales como huellas dactilares y pasaportes biométricos (Parker y Vaughan-Williams, 2009). Las fronteras obedecen a intereses prácticos y constituyen potentes mecanismos para la organización y autoconservación de las sociedades, para la asignación de recursos y servicios, y para el mantenimiento del poder político. Su papel es fundamental para preservar una desigual distribución de la riqueza dentro del sistema socioeconómico mundial. No sólo fragmentan la humanidad en comunidades políticas separadas, sino que determinan, entre otros asuntos, los distintos niveles salariales o el desigual acceso al bienestar material. Desempeñan funciones estructurales para la reproducción de los desequilibrios sociales que el vigente sistema económico respalda (Velasco, 2020).

Dentro del contexto de las migraciones internacionales, las fronteras se erigen como dispositivos de reproducción de las desigualdades globales que limitan las oportunidades vitales de las personas. Sin embargo, los discursos y las estructuras sociales ejercen también la función fronteriza, potenciando el propio racismo incrustado en la colonialidad del

poder, implantando una relación de poder histórico-social en la que se construyen y naturalizan las fronteras (Quijano, 2000). Las representaciones a partir de estos discursos e imágenes colonialistas sobre la migración han contribuido a que la población migrante sea percibida como una amenaza. En nuestras mentes se asientan imágenes de la población migrante como avalancha incontrolada, que es capaz de atravesar esos mismos muros reforzados una y otra vez para que resulten infranqueables, junto con la idea del peligro que ello supone para "nuestro" bienestar social y económico y para "nuestro" orden civilizatorio (Gregorio, 2009).

Por lo tanto, es importante entender que la frontera, como institución, tiene diferentes efectos. Según el pasaporte, el sexo, la situación económica, la edad, los recursos socioeducativos, entre otros indicadores, se abren o se cierran puertas para las personas que viajan. En este contexto, de apertura y repliegue de fronteras, en el que proliferan los discursos hacia el inmigrante como amenaza, la categoría de 'mujeres inmigrantes' se encuentra a su vez, doblemente discriminada; por el propio hecho de ser mujer y migrante.

Patriarcado y capitalismo se configuran como las dos macro-realidades sociales que socavan los derechos de las mujeres, al propiciar la redistribución de los recursos asimétricamente, es decir, bajo los intereses de la hegemonía masculina. Existe una evidencia social de desigualdades de género que, con variaciones, se presenta en la mayoría de países del mundo con independencia de su grado de desarrollo. El creciente empobrecimiento material de las mujeres, el empeoramiento de sus condiciones de vida y la vulneración de sus derechos fundamentales, son conceptos que se trabajan bajo el término de "feminización de la pobreza" (Cobo, 2006).

Brecha de género y pobreza son dos desigualdades interconectadas que vulneran los derechos de las mujeres. Según Naciones Unidas, el 70% de las personas pobres en el mundo son mujeres. Además, una de cada cinco niñas en el mundo vive en condiciones de extrema pobreza (Alonso, 2020). Estos datos constituyen, en sí mismos, una prueba irrefutable de que la pobreza en el mundo tiene "rostro de mujer", un fenómeno que está ampliamente documentado tanto para los países del Sur

como para los industrializados (PNUD, 1995). En ningún país del mundo las mujeres tienen los mismos derechos y oportunidades que los hombres, ya que las cifras de pobreza, analfabetismo, acceso a la actividad laboral remunerada y la participación en espacios de poder en menor proporción determina las condiciones de desigualdad de las sociedades (Carretero, 2015). La participación de las mujeres en los flujos migratorios no puede ser desligada del concepto de feminización de la pobreza, avalado por las hoy hegemónicas políticas económicas neoliberales de la globalización.

La dimensión de género aplicada al análisis de los medios, es decir a la representación pública que se hace de ambos sexos, descubre cómo unas y otros reciben distinto tratamiento. Las imágenes que reflejan las dificultades al traspasar las fronteras recaen en una proyección masculina y limitante, pues en el imaginario colectivo la presencia femenina es realmente escasa. La producción académica e informativa, en lo relativo al proceso migratorio, se centra únicamente en la figura masculina, por su mayor facilidad para acceder a los espacios públicos y, por lo tanto, su mayor presencia en ellos; limitando el rol femenino en los discursos. La ausencia de las mujeres en la investigación en general y el hecho de que la mayor parte de las investigaciones hayan sido llevadas a cabo por hombres, han aportado una visión androcéntrica de los fenómenos migratorios (Collantes, 2018). La participación de las mujeres se encuentra enmarcada en un escenario secundario, señalada como mera víctima del proceso; mientras el hombre adquiere el papel protagonista. En la década de los ochenta del siglo pasado se empieza a introducir la perspectiva de género en los estudios sobre migraciones, suponiendo un gran avance en la consideración de la mujer como protagonista activa de los procesos migratorios. Sin embargo, introducir la perspectiva de género en los estudios sobre migraciones no consiste solamente en incluir al colectivo de mujeres en las estadísticas, sino que obliga también a repensar todo el modelo de inmigración (Castilla, 2017).

1.3. IDENTIDADES EN LA FRONTERA

Cuando exponemos las identidades como eje central de la investigación, nos referimos a los procesos individuales y colectivos, externos e internos, que tienen lugar en las experiencias de existir. Estos procesos influyen y son influidos por las pericias del vivir y por características propias como el origen cultural, el género, la clase social, el credo, la orientación sexual, etc. La revolución de la alteridad se nutre de la inclusión académica de disciplinas que complementan sus saberes y hacen en sus textos visiones más completas, y complejas, de las realidades sociales que estudian.

La organización de los procesos identitarios atiende a tres cuestiones fundamentales; el ser, el saber y el poder. El proceso del ser entiende el impacto de las experiencias vividas en el desarrollo de nuestras identidades. En este caso, en torno a situaciones de dominación colonial y patriarcal. La normalización es un proceso que facilita el reconocimiento propio y el ajeno. El ser colonizado se ha normalizado en lo desconocido y peligroso, la mujer extracomunitaria es percibida como sumisa, inculta y violentada por su propia cultura (De Botton y Puigvert, 2004). La colonialidad negó el ser en la parte sur de la frontera y ese prejuicio sigue vivo en nuestros días. De esta forma, la violencia es legitimada e, incluso, popularmente apoyada, cuando surge contra el "bando enemigo" (Maldonado, 2007). Las respuestas a este entramado de dominación del ser, es el poder propio, el que nace de las grietas de la fragilidad del egocentrismo europeo. Pero, la capacitación propia dentro de lo subalterno no es un camino sencillo, sino un complejo giro que debe realizarse en ambos sentidos, desde el empoderamiento de la alteridad hasta el abandono del estatus de poder de la ciudadanía europea. Refiriéndose a América Latina, Vidaseca y Vázquez (2016) comentan cómo fue silenciada por una re-conceptualización occidental de sus creencias, idiomas, estilos de vida, conocimientos, etc., re-conceptualizando lo re-conceptualizado se pretende volver a la raíz, al origen de los saberes indígenas, en otras palabras, re-nombrar lo que había sido, a la fuerza, sustituido (Bidaseca y Vázquez, 2016).

El proceso del poder, en términos de colonización europea, son esas estrategias de dominación y explotación de personas, colectivos o poblaciones que se mantienen en la actualidad. En este sentido, se establecen patrones de comportamiento que se relacionan con identidades marcadas por características que se generalizan a determinados grupos sociales. El orden político colonial ya no existe, sin embargo, las desigualdades en las relaciones interpersonales por motivos de género y origen cultural se mantienen. Las identidades europeas, entendidas como constructos objetivos del ser, se impusieron por los territorios que colonizaron como la única y verdadera forma de ser persona. Aquí entra en juego la estrecha relación entre los procesos de ser, saber y poder. La cultura europea (ser) se extiende mediante la imposición (poder) y el adoctrinamiento educativo (saber) de la población de estos territorios. La clasificación racial, y sus consecuencias de dominación y subordinación, se encuentran presentes en las relaciones Norte-Sur. Estas ideas se han normalizado, es decir, se han establecido como hechos fehacientes, y se manifiestan en las relaciones sociales entre grupos culturales europeos y no europeos (Núñez y Stallaert, 2013).

La orientación discursiva europea occidental ha declarado históricamente el deseo de establecer la superioridad de su sistema de creencias y valores. Nuestras identidades, como parte de la ciudadanía europea, se han desarrollado -y se desarrollan- en un contexto cultural concreto, delimitado espacial y temporalmente (Van Dijk, 2001). En el proceso del saber, la soberanía europea occidental ha materializado sus culturas en una sola, haciendo de ella un producto sobrevalorado. Ahora, la "estabilidad" y la "seguridad" de la cultura europea occidental está siendo interpelada por otras culturas. Nuestros sistemas educativos trabajan en esa dirección, asimilan y reproducen la dominación cultural en sus metodologías, prácticas y procesos; sin grietas, debilidades, ni alternativas de cambio. Nada más lejos de la realidad. La inclusión de discursos y estudios de crítica poscolonial ofrece la posibilidad de reformular el dominio colonial y lo subalterno. El estudio de las identidades está siendo un campo clave para revalorizar la alteridad y ejemplificar las consecuencias personales e interpersonales del dominio occidental. La división discursiva, por lo tanto educativa, de occidente y oriente, ha

imperado en la razón y ha generado un conjunto de creencias estereotipadas y negativas de lo "no propio", es decir, lo no europeo. De esta forma, hemos aprendido que existen dos mundos dentro de nuestro planeta; en la cima, el mundo occidental, en las tinieblas, el mundo oriental "desconocido y peligroso" (Dube y Lozano, 2010).

2. OBJETIVOS

El propósito de este trabajo se centró en el interrogante: ¿cómo siente una mujer no occidental, residente en España, la presión y las consecuencias del pensamiento fronterizo en sus modos de ser, saber y poder?

Para indagar en él se establecieron algunos objetivos. Uno general, orientado a *comprender* las relaciones entre identidad y proceso migratorio desde una perspectiva de género. Otros objetivos específicos como:

- *Conocer* los cambios personales que han podido surgir por la influencia del proceso migratorio.
- *Indagar* sobre las posibles vivencias de inclusión o discriminación en España y su relación con los procesos de ser, saber y poder.
- *Invitar* a la reflexión sobre la necesidad de re-conceptualizar los procesos migratorios desde un análisis crítico feminista.

3. METODOLOGÍA

La fundamentación metodológica es esencial para el desarrollo del estudio, focalizando su interés en las construcciones sociales de las experiencias y vivencias en las realidades sociales en las que se desarrollan. La Teoría Fundamentada (TF) consiste en el desarrollo de teorías en función de los datos recogidos en el trabajo de campo. La TF se apoya en el análisis inductivo de la información recogida para generar teorías en relación con el objeto de estudio de la investigación. En este caso, la TF en investigación cualitativa nos permite profundizar en el

conocimiento y análisis de las vivencias que las mujeres muestran en el desarrollo de las entrevistas en relación con las experiencias de dominación colonial y patriarcal en sus procesos identitarios, en concreto, en los procesos del ser, el saber y el poder.

Planteamos una perspectiva exploratoria, inductiva y descriptiva del conocimiento, ya que consideramos la necesidad de reformular la concepción de los procesos migratorios femeninos en función de la observación y la formulación de nuevas teorías fundamentadas en las entrevistas realizadas a cuatro mujeres de orígenes diversos y extra-comunitarios. Así como, una perspectiva holística e integradora, entendiendo el conocimiento que se genera desde la diversidad de interacciones y sinergias que caracterizan las vivencias de cada mujer entrevistada (Briceño et al., 2010). Las técnicas de recogida de información que se encuentran en consonancia con los objetivos y el tema de esta investigación son: las entrevistas semiestructuradas y la observación participante. Las entrevistas se desarrollaron en un ambiente distendido y flexible, siguiendo el flujo de la conversación, de forma que la mujer entrevistada tuviese la oportunidad de reflexionar sus respuestas sin presiones. La entrevistadora intervenía para matizar, profundizar o mostrar su comprensión de las respuestas.

En las entrevistas han participado como informantes cuatro mujeres de orígenes extracomunitarios diversos, en concreto, de Honduras, República Dominicana, Marruecos y Senegal, seleccionadas por su relación con ONGs como Mujeres Ante el Mundo (Rota) y Cruz Roja. Las entrevistas fueron grabadas y se realizaron de forma presencial en los hogares de las mujeres, con una duración media de 35 minutos, de un intervalo entre 25 y 45. Se obtuvo el consentimiento informado de las participantes y se acordó el uso de nombres ficticios en el informe para salvaguardar la confidencialidad de los datos personales. Con el propósito de facilitar la comprensión del análisis describimos a continuación el perfil de las cuatro mujeres entrevistadas:

Ana: Mujer procedente de Honduras, llegó a España hace 10 años, a la edad de 38 años, con un hijo de 13. Su primera parada fue Barcelona, pero decidió trasladarse a Rota (Cádiz) por reagrupación familiar. En Honduras se tituló en Economía, pero en España ha trabajado como

cuidadora. Se casó hace 4 años con un hombre de origen español. Se encuentra en desempleo debido a las cargas familiares de su pareja, ya que ella se encarga de los cuidados de la madre de este.

Melina: Mujer procedente de República Dominicana, llegó a España hace 13 años, a la edad de 33 años con un niño de 11 y una niña de 9. En República Dominicana estudió contabilidad. Cuando llegó a España ya estaba casada con su actual pareja, se comprometieron en República Dominicana y efectuaron los trámites allí. Su primer y único destino fue Rota (Cádiz), ya que era la localidad en la que vivía su pareja. Trabaja como autónoma gestionando la empresa que tiene junto a esta.

Sofía: Mujer procedente de Marruecos, llegó a España hace 22 años, a la edad de 23 años, por reagrupación familiar, su marido llevaba 2 años viajando por la provincia de Cádiz hasta asentarse en Rota. Nunca había acudido a una escuela hasta que llegó a España. Actualmente, tiene una hija y dos hijos, de 22, 21 y 9 años, respectivamente. Trabaja en el sector de la limpieza, sin contrato.

Lubna: Mujer procedente de Senegal, llegó hace 22 años, cuando solo tenía 14, por imposición familiar. Pese a su desconocimiento, emigró a España, donde su hermano mayor se encontraba trabajando en una agrupación de baile destinada al sector hotelero por la Comunidad Autónoma de Andalucía. Tras recorrer diferentes ciudades españolas, sin estudios básicos y dos hijos fruto de una relación caracterizada por violencia machista, actualmente se encuentra trabajando en un Centro de Mayores como encargada principal con contrato fijo.

4. RESULTADOS

El siguiente informe narrativo de resultados se articula en torno a las tres categorías analíticas relacionadas con los procesos identitarios del ser, el saber y el poder.

- Migraciones y procesos identitarios en el ser mujer

El ser mujer en un contexto sociocultural patriarcal y colonial no es una tarea sencilla. Las mujeres entrevistadas nos lo expresan en sus

vivencias y en su forma de comunicarlas. Por un lado, Ana nos comenta que siente cambios en su identidad y en su ser:

> "Sí, y no para mejor. He cambiado y no para mejor [...] porque al final no eres de aquí ni eres de allí [...] porque entonces, ¿dónde estás? [...] En ocasiones donde formas parte de un grupo y no sabes si tienes que estar donde debes de estar. No te sientes incluida".

Asimismo, expone la frustración que siente desde que se casó, porque pasó a ser "la mujer de", la forma en la que perdió su propia identidad para ser parte de otra, "Yo antes era la mujer de "X". La mujer de…. ¿Dónde queda mi identidad? Al primer momento yo lo acepté. Es difícil. Uno trata de adaptarse…" Melina, sin embargo, expresa una visión totalmente diferente, el motivo por el que se trasladó a España fue porque conoció a una persona que despertó su interés. Después de un año hablando, decidió venir para conocerlo durante unas vacaciones, y se volvió a República Dominicana; después fue él quien la visitó, se casaron allí y se vinieron para España. No tenía interés por venir a España antes de conocer a su pareja.

En su discurso comenta,

> "Cuando tú llegas aquí y sientes que es algo definitivo es una sensación distinta. Es como empezar otra vez. Me llegué a sentir un poco como en casa [...] Yo me siento igual porque cuando vuelves allí es como que te cambia el chip, cuando vuelvo allí es como si llevara allí de siempre [...] me siento parte de las dos y ya está".

A pesar de los recursos inclusivos y el recibimiento que tuvo en España, sufrió comentarios negativos por parte de personas del entorno cercano a su pareja:

> "Me daba coraje porque he sacrificado muchísimo allí como para que esas personas piensen eso de mi, porque creo que es de valientes salir de un país buscando un futuro mejor para ti y tus hijos [...] porque la gente repite y repite los mismos discursos y generalizan todo. Muchas veces me juzgaban por mi nacionalidad, sin saber ni mi historia, ni mi trabajo, ni nada... te ofende porque juega un poco con tu dignidad y tu reputación. Igualmente, la gente sigue comentando y juzgando sobre mi vida, soltando comentarios que no me representan y que me han hecho daño".

En estas palabras se podía percibir la frustración que sentía ante las creencias de algunas personas sobre su relación. Asimismo, incluía que es algo que les ocurre más a las mujeres que a los hombres,

> "Se piensa peor de nosotras, yo tengo amigas casadas aquí con españoles y les ha pasado igual [...] aquí se tiene una imagen de la mujer diferente, allí trabajamos más, somos más independientes, aquí muchas mujeres se quedan en casa como antiguamente".

Que estas vivencias sean compartidas por diferentes mujeres nos ayuda a comprender lo extendidos que están ciertos prejuicios relacionados con la mujer migrante.

Por su parte, Sofía no vino a España por decisión propia, sino que fue una decisión tomada por su marido:

> "Yo no sabía lo que era España, no sabía dónde venía… yo llegué perdida, venía, y no sabía qué es lo que me iba a encontrar… si sería igual que Marruecos o no… realmente estaba muy perdida [...] yo estaba muy cerrada cuando llegué aquí, ahora con el tiempo me he ido abriendo".

La voluntariedad es muy importante en el proceso migratorio, en Sofía, podemos observar cómo se sentía más perdida que Ana y Melina, debido a la falta de intención y de conocimientos previos sobre el país receptor. En este sentido, Sofía afirma que ha cambiado en su proceso identitario:

> "Mucho, en todo, en mi forma de ser, de hablar y de pensar, de todo, mucho más abierta, sí. Yo creo que ha sido a mejor. A lo mejor a otra mujer no, pero ahora me gusto más que antes".

En su caso, la presión la ha sufrido por aspectos culturales relacionados con la religión musulmana.

> "Muchas veces la gente me dice que pruebe el jamón, me insisten bastante, pero tampoco ha sido una gran presión. Cuando me preguntan mucho por el ramadán o por mi comida me termino agobiando, porque me siento bien rezando o haciendo ramadán; por qué tienen que preguntar tanto. Aquí sí me preguntan mucho por mi ropa, por qué el pantalón por debajo de la rodilla o la manga corta. Es bastante cansino".

La cultura árabe y la religión musulmana están entre las costumbres más señaladas como antagonistas de la cultura europea occidental, una

confrontación que se pone de manifiesto en la forma en que la población española presiona a estas mujeres aludiendo a los elementos culturales más reconocidos o visibles como el vestido o la alimentación. Sofía señala en su discurso, "me sigo sintiendo magrebí, lo que sé es que mi vida está aquí [...] tengo claro lo que tengo que hacer aquí y lo que tenía que hacer al venir. Lo acepté. Me siento muy incluida". En cuanto a la situación de las mujeres en España, la encuentra más favorecedora que en Marruecos "Aquí yo los veo a todos iguales, no como en Marruecos que se aprecia más a los hombres que a las mujeres"

Lubna al igual que Sofía llegó a España por una decisión externa:

> "Era una niña, no sabía nada, sólo hacía lo que me mandaba mi familia. Me sentí ciega, con miedo y perdida. Yo no sabía cómo me iba a sentir porque lo único que conocía era mi casa en Senegal. Yo no sabía nada más. Aquí no sabía a lo que me tenía que enfrentar, la verdad, y me daba mucho miedo. Era una niña".

A pesar de lo joven que llegó y las complicaciones del camino manifiesta,

> "Yo tengo mucho coraje para mantenerme firme con mis creencias. La gente en general suele respetar mis costumbres, a veces sí sueltan comentarios como `si ya eres como de aquí, podrías comer cerdo´ o cosas así. Yo simplemente me río y sigo con lo mío".
>
> "Fueron muchas las experiencias negativas que vivió en los trabajos y cuando intentó estudiar, estos sucesos marcaron el desarrollo de su identidad, "ser una niña, mujer y migrante es duro, y te hace ser fuerte [...] esa situación me generaba tanta frustración, porque me hacía sentir pequeña y mal".

Las situaciones de las cuatro mujeres son muy distintas, para algunas más fáciles, para otras más difíciles, pero todas han sentido cambios en su identidad y en su ser. Sin duda, la voluntariedad y los recursos socioeconómicos con los que se cuenta son dos alicientes fundamentales en estos procesos, migrar por decisión propia y con recursos son condiciones facilitadoras del proceso, mientras que migrar por decisión ajena y/o sin recursos son condiciones que incrementan mucho los riesgos. Asimismo, si la población receptora es acogedora y actúa sin prejuicios se puede considerar otro elemento facilitador del proceso migratorio;

mientras que, si la población receptora manifiesta prejuicios marcados, así como comportamientos de rechazo o excluyentes, puede considerarse una situación de alto riesgo para las personas migrantes.

– Migraciones y procesos identitarios en el poder como mujer

La dominación colonial y patriarcal mantiene estructuras de poder que legitiman actuaciones opresivas y de violencia física, psicológica, estructural y social, entre otras. Esta categoría es la más visible y se conecta con las demás, tanto los procesos del ser como del saber se ven influidos por las estructuras de poder y viceversa. En muchas ocasiones, la presión puede ser sutil y difícil de detectar si no se reflexiona sobre ello. Ana reconoce esa presión, pero también reconoce la dificultad para detectarla, "te señalan como lo otro [...] la extranjerita". Mientras tanto, Melina sí reconoce los efectos de la dominación por estructuras de poder en sus hijos, como comentábamos con anterioridad, bajo los insultos de "negro", al igual que Sofía, que expone que sus hijos mayores, en el instituto, han vivido experiencias realmente tormentosas con adjetivos como "mono" y "moro de mierda", "le tiraban la mochila al techo de la cafetería todos los días y nadie se daba cuenta.."..

Los sujetos colonizados y racializados por medio de la piel son transformados en objetos encerrados en esa objetividad, se les niega muchos espacios y libertades, a la vez que se les marca y organiza al interior de las blancas estructuras del poder. Más concretamente en las cuestiones de género, Ana señala cómo se le ha clasificado directamente con trabajos más centrados en los cuidados, menospreciando su posible cualificación y aptitud para desempeñar otro trabajo "Creo que por ser mujer y migrante se me vincula al trabajo de personas mayores directamente", encasillada continuamente bajo esas funciones. Al igual que Lubna, que comenta la dureza de la situación de ser migrante, menor y mujer "Te hace ser fuerte [...] lo que tengo ahora me lo he ganado con mucho sufrimiento y aguantando muchos comentarios de mis compañeros, y muchísima envidia". Mientras tanto, Ana menciona la dificultad de acceso a ayudas que contribuyan a paliar estas situaciones de violencia estructural, pues siente que la ayuda es prácticamente inexistente en los escenarios de vulnerabilidad que sufren las mujeres migrantes:

Entonces realmente falta algo que ayude al inmigrante. Un lugar de apoyo, o escucha. Faltan reuniones informativas, reuniones de los inmigrantes del pueblo, porque existiendo el registro de inmigrantes no aprovechan para hacer actividades [...] no te dicen absolutamente nada, no hay implicación personal o cercanía. Ni un panfleto. Te sientes abandonada. No sabes cuales son tus obligaciones o derechos, incluso en la seguridad social.

Este "abandono" es fruto de la propia dominación colonial dentro de los procesos del poder, ya que se ven reflejados e influenciados en las estructuras y jerarquías administrativas, ejemplarizando la violencia estructural de la sociedad. De esta manera, se tiende a dejar en un segundo plano todo aquello que no responda a los intereses y aptitudes colonialistas, dejando en desamparo a numerosos colectivos y grupos subalternos.

– Migraciones y procesos identitarios en el saber como mujer

La educación es un proceso en el desarrollo del ser humano. En el caso de la educación formal, la propia de los centros educativos, no se encuentra a disposición de toda la población. Esto depende de los derechos educativos que se salvaguarden y manifiesten en el país en el que nos encontramos. Tanto Ana como Melina poseen títulos universitarios, sus familias se implicaron activamente en la educación de sus hijas, aunque ellas tuvieron que alternar los estudios con el trabajo debido a las limitaciones económicas de ambas. En sus países de origen desempeñaban trabajos cualificados, pero la necesidad de buscar un futuro para su hijo, en el caso de Ana, o de reagrupación familiar, en el de Melina, dieron origen a sus proyectos migratorios hacia España. Ambas sintieron una fuerte frustración cuando descubrieron las dificultades de los trámites de convalidación de títulos que aún no han podido convalidar.

> "Yo trabajé 12 años en un banco [...] imagínate el cambio de trabajar en una oficina y tener responsabilidades, a venir aquí para cuidar a personas mayores. Porque es la única oportunidad que tu tienes al llegar [...] en principio tu no puedes convalidar nada. Tu tienes que estar 3 años para poder empezar a hacer los trámites que corresponden al arraigo social, manifiesta Ana".

Aun así, expresa el interés que tiene en empezar a formarse en España y acudir al centro de Educación de Personas Adultas (EPA) de la localidad. También comenta la experiencia negativa de su hijo en el instituto, debido al acoso sufrido durante varios años, donde los compañeros se referían a él como "sudaca" o "negro", con comentarios xenófobos como "vete a tu país". En el instituto nunca tomaron medidas, y es algo que le crea un profundo dolor porque considera que su hijo ha cambiado debido a ese trato, "él antes era un niñito extrovertido, todo el día con sus amiguitos, y ahora… no sale, tiene muy pocos amigos…"

Por otra parte, Melina, aunque tampoco pudo convalidar sus títulos, ha realizado varios cursos de formación en España y tiene planteado realizar más,

> "Fui a la Facultad de Educación de Cádiz porque tengo un Máster en Contabilidad de Impuestos y llevé los dos títulos. Pero tenía que pedir una firma y apostillar en la universidad (de origen) y la verdad es que lo he ido dejando [...] bueno, ahora mismo estoy trabajando de contable. Es una suerte poder trabajar de lo mío en España. Al principio no fue fácil porque tuve que empezar trabajando en la hostelería, ya sabes que no es tan sencillo encontrar trabajo de lo tuyo y sobretodo si no tienes el título homologado. Da igual si tienes los conocimientos que sin el título no eres nada. Yo, por ejemplo, allí siempre trabajé de contable".

En su discurso se muestra muy agradecida, consciente de las dificultades que otras mujeres tienen para encontrar un empleo de su profesión y seguir estudiando. Tanto es así, que manifiesta sentirse "un poco culpable, a veces" cuando reflexiona sobre la suerte que ha tenido y que otras personas no.

Los casos de Sofía y Lubna son muy diferentes, ninguna de las dos acudió a la escuela en sus países de origen, sin embargo, intentaron comenzar a estudiar en España, padeciendo ambas malas experiencias. Sofía se matriculó en la escuela de adultos (EPA) para aprender a leer y a escribir, era la primera vez que acudía a un centro educativo y le gustaba mucho, sin embargo, durante meses se encontró sometida a una gran presión por una de las profesoras y decidió abandonar la escuela, aunque no descarta retomarlo en un futuro.

> Me gustó la experiencia al principio. Pero después tuve un problema con una profesora [...] que al final me tuve que ir porque estaba muy agobiada, porque yo tenía que estar siempre al lado de ella, mirándome todo el rato, me sentía muy acosada.

La experiencia fue parecida para Lubna,

> "Hace tiempo fui a un curso porque quería estudiar [...] cuando conseguí el trabajo en el Centro de Mayores sí logré hacer más cursos [...] en esos cursos aprendía muchísimas cosas para mi trabajo [...] pero una vez, el chico que daba el taller se puso con malos comentarios sobre mi persona delante de la gente, porque yo sé que no hablo muy bien español, pero él no tenía que hacer eso delante de la gente, me decía o me preguntaba cosas y me hacía pasar mucha vergüenza. Por suerte, mis compañeras de clase me apoyaron mucho, pero él realmente me hizo sentir muy mal".

En sus casos, ambas intentan reflexionar sobre la situación que sufrieron, tímidamente exponen "será porque soy negra" o "será porque soy magrebí", en sí, no entienden que eso sea un motivo para tratar mal o presionar a una persona, pero reconocen, por los medios de comunicación y por lo que escuchan, que a veces pasan cosas de estas.

La educación es, en esencia, el lugar idóneo para desmontar estereotipos y prejuicios. Sin embargo, también puede actuar como instrumento al servicio del discurso hegemónico de la cultura dominante y resultar opresor para otros grupos sociales y culturales, como las personas de origen inmigrante o con recursos limitados. En los testimonios hemos podido comprobar la reproducción de la dominación colonial en algunas de las vivencias educativas. Asimismo, la dificultad para convalidar títulos entre países comunitarios y extra-comunitarios ejemplifica cómo las instituciones educativas del territorio europeo se imponen sobre las de otros territorios.

5. DISCUSIÓN

El estudio de España (2018), nos muestra la importancia de conocer las migraciones desde el punto de vista de la población receptora, en este caso, las mujeres que migran. Asimismo, destacan los fenómenos de desapego y sacrifico que se adhieren al proceso migratorio,

independientemente de la voluntariedad del viaje. Las fronteras están presentes en los roles de género y, por consiguiente, en las oportunidades de emprendimiento de las mujeres migrantes. Con conclusiones semejantes, España (2018) coincide en la re-conceptualización de los procesos migratorios desde una perspectiva feminista.

La investigación de Castilla (2017), apunta a la implicación del proceso migratorio en las identidades de las mujeres con cambios sociales, laborales y personales. Estos cambios no tienen porqué surgir de la asimilación de la cultura de destino y la pérdida de la cultura de origen, sino de un proceso de aprendizaje de ambas culturas, en el que influyen las características heterogéneas y cambiantes de estas. Asimismo, resalta la necesidad de aumentar las oportunidades de inclusión y de participación activa en la ciudadanía para desmontar estereotipos y prejuicios vigentes en las sociedades. Las conclusiones presentan características semejantes a las de este capítulo, pero no toman conciencia del pensamiento fronterizo que influye directamente en los procesos migratorios desde espacios no comunitarios y, que debe ser una temática de implicación reflexiva para la construcción de investigaciones desde el pensamiento decolonial.

6. CONCLUSIONES

En esta investigación sobre los procesos migratorios femeninos nos centramos en aquellas situaciones y aparatos sociales que aparecen en los mismos. No sin razón, los activistas del “Alarm Phone”, una línea telefónica solidaria de ayuda para las personas que se encuentran en peligro en el mar, repiten constantemente la frase: "El problema es la frontera”. No podemos olvidar que la migración es un derecho humano y, por ende, una realidad, existiendo la necesidad patente de romper las categorizaciones entre refugiados "legítimos" y migrantes "ilegítimos", ya que directamente conduce en última instancia a una jerarquización de la movilidad humana. Si la migración es un derecho humano, no debe derivarse únicamente de la vulnerabilidad y la victimización de aquellas personas que deciden migrar.

El estudio de las diferentes realidades y vivencias ofrecen suficientes puntos de partida para mostrar por qué nosotros, como sociedad, debemos avanzar críticamente hacia la búsqueda de modelos educativos que sean capaces de plasmar y legitimar la diversidad de identidades, sin dejar lugar a distinciones por motivos coloniales, patriarcales y capitalistas.

Los testimonios representan cómo se sienten estas personas con identidades atravesadas por múltiples culturas, subjetividades, experiencias y realidades; experimentando un contraste dialógico o negociación continua de múltiples influencias. Sin duda, podemos decir que el migratorio es un proceso en el que están plenamente involucrados el ser, el saber y el poder. Estas tres dimensiones son fundamentales para entender el desarrollo de las identidades en las migraciones. En este sentido, concluimos que cruzar una frontera no es solo un proceso físico-espacial, de cambio de un territorio a otro, sino un proceso personal que, dependiendo de la voluntariedad y de los recursos de los que se disponga será bienvenido o temido. Asimismo, el entorno social de acogida contribuye a facilitar o a poner en riesgo el bienestar y la inclusión de las mujeres en la sociedad receptora. Migrar puede ser realmente peligroso, pero no para la sociedad receptora como transmiten los medios de comunicación y algunos representantes políticos, sino para las personas migrantes sin redes de apoyo y escasos recursos socioeconómicos

Por último, la educación puede entenderse como elemento transformador de inclusión social y de capacitación propia cuando los procesos de enseñanza-aprendizaje siguen una metodología democrática y libre de prejuicios.

8. REFERENCIAS

Alonso, V. (2020). *La pobreza tiene género*. Amnistía Internacional España. https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/blog/historia/articulo/la-pobreza-tiene-genero/

Bidaseca, K. y Vázquez, L. (2016). Feminismos y (des)colonialidad. Las voces de las mujeres indígenas del sur. *Temas de mujeres*, 7(7), 24-42.

Blume, F. (2018). *"Migrar es un derecho humano".* Periódico Digital La Tercera. https://www.latercera.com/opinion/noticia/migrar-derecho-humano/448581/

Briceño, J., et al. (2010). La holística y su articulación con la generación de teorías. *Educere*, 14(48), 73-83.

Carretero, A. (2015). *Migraciones y género. La feminización de la migración transnacional*. Consejería de Justicia e Igualdad, Junta de Andalucía. https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/migraciones_genero.pdf

Castilla, C. (2017). Mujeres en transición: La inmigración femenina africana en España. *Migraciones Internacionales* 9(2). https://doi.org/10.17428/rmi.v9i33.290

Cobo, R. y Posada, L. (2006). *La feminización de la pobreza*. El País. https://elpais.com/diario/2006/06/15/opinion/1150322405_850215.html

Collantes, B. (2018). La invisibilización de las mujeres en los estudios de los procesos migratorios. *Trocadero, 30*, 94-101. https://dx.doi.org/10.25267/Trocadero.2018.i30.06

De Botton, L. y Puivert, L. (2004). *El velo elegido.* Barcelona: El Roure.

Dube, S. y Lozano, M. C. (2010). Identidades culturales y sujetos históricos: estudios subalternos y perspectivas poscoloniales. *Estudios de Asia y África*, 251-292.

España, V. (2018). Memorias y resistencia en el orden global: Testimonios de mujeres migrantes en Montevideo. *Encuentros Latinoamericanos, 2*(2), 3-22.

Gregorio, C. (2009). Mujeres inmigrantes: Colonizando sus cuerpos mediante fronteras procreativas, étnico-culturales, sexuales y reproductivas. *Viento Sur 104*, 42-54.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. El giro decolonial. *Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 127-167.

Núñez-Borja, C. y Stallaert, C. (2013). Mujeres migrantes andinas en Bruselas: género y colonialidad del poder. *Anuario americanista europeo, 3*(11), 31-50.

Parker, N. y Vaughan-Williams, N. (2009): Lines in the Sand? Towards an Agenda for Critical Border Studies. *Geopolitics, 14* (3), 582-587.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (1995). *Informe sobre Desarrollo Humano*. Nueva York.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En CLACSO. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-832). CLACSO.

Van Dijk, T. (2001). Discurso y racismo. *Persona y Sociedad, 1*, 191-205.

Velasco, J. C. (2020). Hacia una visión cosmopolita de las fronteras. Desigualdades y migraciones desde la perspectiva de la justicia global. *Revista Internacional de Sociología, 78*(2), 153. https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.2.19.006

Wallerstein, I. (1979). *El moderno sistema mundial*. Siglo XXI Editores, México.

LOS ACTIVOS INTANGIBLES: ORIGEN DE LA DESIGUALDAD REPUTACIONAL EMPRESARIAL

CARMEN BERMEJO SILLER
Eserp Business School

1. INTRODUCCIÓN

La evolución de los conceptos ética empresarial y responsabilidad social han ido adquiriendo mayor importancia en los últimos años hasta convertirse en un asunto que preocupa tanto a empresarios como a consumidores. La sociedad actual está demandando praxis responsables por parte de las organizaciones priorizando el comercio justo, la sostenibilidad y en definitiva prácticas responsables con el trabajador y con el medio ambiente. Siendo un punto relevante, las organizaciones que se preocupan por el impacto que tienen sus actuaciones, más allá de fabricar productos o servicios, tienen una clara ventaja sobre el resto, dando lugar a desigualdades empresariales.

Ya se habló de la importancia de la reputación de las empresas en cuanto a las diferentes percepciones de los grupos de interés respecto al conjunto de compañías presentes en un mismo mercado. Walker (2010).

A su vez, se profundiza en los conceptos relacionados con la medición de activos intangibles y los datos que pueden ser susceptibles de análisis para determinar una metodología de evaluación basada en criterios más objetivos. En relación a las investigaciones desarrolladas por Wartick (2002), durante las últimas décadas y hasta el día de hoy ha habido un gran interés en desarrollar métricas y herramientas que ayudaran a determinar la calidad y asignar una calificación a los activos intangibles más destacados de las compañías como la reputación corporativa, responsabilidad social, marca e imagen.

Estructurando, en primer lugar, los conceptos clave relacionados con la reputación corporativa así como la evolución de la importancia de los activos intangibles, los principales indicadores de referencia así como sus sistemas de medición. Se evalúa posteriormente el marco regulatorio actual al que se encuentran sometidas las organizaciones y se recomiendan como consecuencia las mejores prácticas que se podrían implementar. A su vez, se analiza el impacto positivo que puede diferenciar y/o equilibrar la balanza de las empresas que deciden dotar de importancia a la gestión de sus activos intangibles.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de investigación versan alrededor de la evaluación y el análisis del impacto que puede tener una organización al disponer de un adecuado sistema de control de sus activos intangibles. Se estudia la posibilidad de que las empresas implementen un marco de control para la gestión de sus activos intangibles.

Mediante esta investigación se analiza el valor de los activos intangibles, fuente de diferenciación empresarial, estudia los marcos regulatorios disponibles en la actualidad para sembrar la desigualdad entre competidores y se preocupa por destacar las mejores prácticas disponibles para aquellas empresas u organizaciones preocupadas por su actuación en el entorno y por su impacto social y medioambiental.

Durante los últimos años la sociedad ha sido testigo de numerosos escándalos reputacionales que han afectado seriamente a las actividades económicas y a la confianza que tenían los consumidores e inversores sobre una determinada organización. Siendo conscientes de que las entidades socialmente responsables, con ética y cultura corporativa sólida, gozan de un mayor grado de aceptación, respeto y prestigio por parte de la sociedad en su conjunto, se plantea la siguiente cuestión: ¿considerarán las organizaciones ir más allá del cumplimiento regulatorio y utilizar nuevas regulaciones para generar una verdadera palanca de valor que sea capaz de crear una ventaja competitiva y diferenciar su empresa frente a otros competidores?

3. METODOLOGÍA

Se ha utilizado dos tipos de herramientas de investigación para llevar a cabo el estudio. Se parte de una recolección y análisis teórico de la materia a través de una revisión bibliográfica sobre publicaciones económicas, artículos de investigación e informes de instituciones económicas de referencia. De forma complementaria se realiza un análisis de contenido incorporando datos cuantitativos aportados por informes elaborados por asociaciones como MERCO, Informe RepTrak Pulse y Fortune 500.

4. RESULTADOS

Tras haber analizado los conceptos más representativos en cuanto a los activos intangibles, así como sus principales índices de referencia y criterios para su medición, habiendo expuesto la regulación aplicable a las empresas españolas en cuanto a la gestión de estos activos y las mejores prácticas asociadas, se logra definir un marco estándar con los principales controles que deberán de ser implementados por las compañías para asegurar su viabilidad futura en cuanto a cumplimiento de regulaciones y estabilidad a medio y largo plazo.

Seguidamente a la legislación aplicable para las empresas españolas en cuanto a los requerimientos que deben cumplir para gestionar y mitigar los riesgos inherentes a los que se exponen dada su actividad empresarial, entre los cuales se encuentra la gestión de los activos intangibles, también diversas organizaciones intentan avanzar en el camino de fomentar una mayor interacción entre el mundo empresarial y la sociedad en su conjunto, estableciendo así una serie de mejores prácticas y acciones que pueden redundar en un beneficio conjunto para ambas partes.

Organizaciones globales de reconocido prestigio, como la ONU (Organización de las Naciones Unidas) han desarrollado una serie de principios sobre los cuales sugieren a las diversas organizaciones y compañías mundiales que apliquen para contribuir a una mejor convivencia mundial. Dichos principios han sido denominados como ODS

(Objetivos de desarrollo sostenible), estos objetivos tienen como meta ser aplicados por las Organizaciones en el año de 2030 y han sido elaborados por 193 miembros de la ONU, sociedades privadas y particulares y de organizaciones de la sociedad civil.

TABLA 1. *Objetivos de desarrollo sostenible propuestos para 2030*

Fin de la pobreza	**Agua limpia y saneamiento**
Hambre cero	Energía asequible y no contaminante
Salud y bienestar	Trabajo decente y crecimiento económico
Educación de calidad	Industria, innovación e infraestructura
Igualdad de género	Reducción de las desigualdades
Ciudades y comunidades sostenibles	Producción y consumo responsable
Acción por el clima	Vida submarina
Vida de ecosistemas terrestres	Paz, justifica e instituciones sólidas
Alianzas para lograr objetivos	

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Observatorio de los ODS, 2019

Una vez citados los Objetivos de Desarrollo Sostenible establecidos por la ONU, sólo el 55% de las empresas españolas cotizadas han presentado informes de sostenibilidad que incorporen los mencionados ODS, lo cual indica que el un alto porcentaje del empresariado español que cotiza en mercados de capital no se está adaptando ágilmente a las nuevas demandas establecidas y mejores prácticas en materia de responsabilidad empresarial y sostenibilidad, lo cual puede significar un impacto significativo en su reputación corporativa.

5. DISCUSIÓN

5.1. Definición de conceptos clave

5.1.1. Activos intangibles

Entendiéndose que la reputación corporativa y responsabilidad empresarial son elementos ligados a una organización, por lo tanto activos de ésta, y partiendo de la definición económica genérica de activo, se entiende que representa al conjunto de bienes y derechos de una compañía, de los cuales se espera obtener un beneficio presente o futuro (Comisión Nacional del Mercado de Valores – CNMV, 2019). Estableciendo una aproximación al concepto de activo intangible, al ser un activo por naturaleza, se espera de él que genere rendimientos presentes y futuros, sin embargo y como principal característica este componente no puede ser percibido físicamente, lo cual representa su primera particularidad e incrementa la dificultad para su evaluación y gestión por parte las compañías.

5.1.2. Reputación corporativa

La definición de reputación corporativa viene siendo objeto de debate desde hace varias décadas y, especialmente, desde los años 90 del pasado siglo, donde numerosos teóricos, en su mayoría del ámbito de la comunicación pero también de la economía, el marketing y las ciencias empresariales, han tratado de definirla (Balmer y Greyser, 2006; Barnett et al., 2006; Bromley, 2002; Caruana y Chircop, 2000; Chun, 2005; Deephouse, 2000; Gotsi y Wilson, 2001; Helm, 2005; Herbig y Milewicz, 1993; Caruana en Melewar, 2008; Ponzi et al.,2011; Pruzan, 2001; Schwaiger, 2004; Shenkar and Yuchtman-Yaar, 1997; Van Riel y Fombrun, 2007; Villafañe 2004, Dowling 2016, Weigelt y Camerer, 1988).

Durante la década de los 60 y 70, los estudios sobre la imagen corporativa eran un campo de investigación muy atractivo, mientras que el término reputación corporativa no era muy común en la literatura de comunicación y marketing de esa época. No será hasta 1982 que la revista norteamericana Fortune decidió por primera vez publicar su ya

legendario ranking sobre las empresas más admiradas Most Admired Companies, cuando se reconozca de facto el valor que la reputación corporativa aporta a las empresas. Hoy en día, la edición que publica esa investigación es el número más vendido en el año y el listado de empresas que figuran en él continúa siendo el patrón de medida más popular de imagen corporativa en todo el mundo (Ritter, 2013, p.8). A partir de ese momento, pero sobre todo durante los años 90 y el primer lustro del siglo XXI, la proliferación de estudios sobre reputación se multiplica.

Como se anuncia anteriormente, la reputación corporativa va cobrando cada vez un mayor peso como elemento fundamental de la gestión empresarial, hablándose ya de fuente de valor y mejora del rendimiento económico de la empresa, pasando a ser un activo útil y capaz de generar valor por sí misma "una buena reputación mejorará la capacidad de una empresa para sostener en el tiempo unos rendimientos financieros", Roberts y Dowling (2002).

5.2. PRINCIPALES INDICADORES DE MEDICIÓN DE ACTIVOS INTANGIBLES

Se exponen tres de los índices más representativos y reconocidos a nivel global en cuanto a la medición de los activos intangibles en las empresas; MERCO, Reptrak Pulse y Fortune 500. Se explica de forma individual la metodología y criterios utilizados por cada uno de ellos.

5.2.1. MERCO

MERCO (Monitor Empresarial de Reputación Corporativa), creado en el año 2000, es un instrumento de medición evaluación de la reputación de las compañías.

El informe MERCO fue creado por el profesor de la Universidad Complutense de Madrid, Justo Villafañe, y establece una metodología en la cual se recogen opiniones de diversos encuestados para establecer una puntuación final, estableciendo así un ranking. El análisis y desarrollo del informe es realizado por la empresa Análisis e Investigación, siendo todos sus datos, criterios y metodología de carácter público. Para garantizar la independencia del estudio y ranking y de los resultados

obtenidos en base a la metodología aplicada, este proceso desde el año 2003 es revisado por un verificador independiente mediante la emisión de un informe de aseguramiento (ISAE 300).

En lo que refiere a los informes MERCO correspondientes a los años 2019 y 2020, los informes de aseguramiento (ISAE 300) fueron emitidos por la consultora KPMG, concluyendo que en base a su revisión, los procesos de elaboración de los informes MERCO habían sido adecuados.

En base a los datos aportados por el propio Monitor Empresarial de Reputación Corporativa, para cada evaluación anual se presentan cerca de un millar de empresas, de las cuales aproximadamente 100, son incluidas finalmente en los diversos rankings.

Actualmente, MERCO desarrolla una amplia gama de informes, los cuales procedemos a mencionar: MERCO empresas, MERCO responsabilidad y Gobierno Corporativo, MERCO líderes, MERCO talento, MERCO talento universitario, MERCO consumo, MERCO ciudad, MERCO marcas y Monitor de Reputación Sanitaria.

Los métodos de análisis que utiliza MERCO son muy variados dependiendo de la actividad de evaluación y los contenidos evaluados así será la muestra evaluada.

En el caso que compete al estudio es relevante mencionar los índices de empresa y responsabilidad corporativa. La investigación se lleva a cabo mediante encuestas a directivos y la evaluación de los expertos. Se someten a juicio el liderazgo empresarial, la cultura corporativa, la innovación, la transparencia, el entorno laboral, la responsabilidad corporativa y sostenibilidad, la reputación digital de la empresa, la ética empresarial, entre otros conceptos. Para evaluar los anteriores contenidos se recurre a directivos, analistas, periodistas, miembros gubernamentales, consumidores, miembros sindicales, miembros de asociaciones de consumo, catedráticos, *influencers* y *social managers*.

5.2.2. Reputation Institute. REPTRAK PULSE

Reptrak Pulse es una herramienta diseñada por la organización "The Reputation Institute" para evaluar la reputación de las compañías en base a las percepciones de sus grupos de interés o *stakeholders*. Como principal diferencia ante la evaluación realizada por MERCO (Monitor Empresarial de Reputación Corporativa) las métricas y criterios de puntuación de Reptrak Pulse se basan en las evaluaciones subjetivas de los grupos de interés sobre ciertas temáticas y atributos de una compañía, entendiéndose esta valoración desde un punto de vista más psicosocial a diferencia de los criterios establecidos por MERCO, los cuales se centran más sobre resultados objetivos en base a una metodología de evaluación definida. A su vez, como diferencia destacable en cuanto a la población integrada en el estudio, Reptrak pondera todas las evaluaciones del público encuestado de forma proporcional y simétrica, mientras la metodología MERCO establece un porcentaje a cada grupo de expertos o representación social en función de los criterios establecidos para la revisión anual (Pallarés y López, 2007).

En cuanto a su historia y antecedentes, la organización The Reputation Institute fue fundada por Fombrun y Van Riel en 1997 y actualmente a nivel global, es la principal institución de referencia en cuanto a la investigación y consultoría sobre la temática relacionada con la reputación corporativa (RC).

De acuerdo al Foro de Reputación Corporativa (2011), la primera herramienta desarrollada por The Reputation Institute para evaluar la reputación corporativa de las compañías fue Reputation Quotient (RQ) la cual fue diseñada y llevada la práctica por Fombrun, Gardberg y Server en el año 2002. Su metodología estaba basada en entrevistas a clientes, proveedores, accionistas y ciudadanos para evaluar a ciertas empresas. La primera evaluación desarrollada por la herramienta RQ se realizó sobre 20 temas, los cuales se agrupaban en seis áreas de referencia principales: productos y servicios, resultados financieros, liderazgo y visión empresarial, atractivo emocional;, responsabilidad social, cultura y entorno laboral.

En los años sucesivos a partir de 2005, esta organización diseñó e implementó una nueva metodología de evaluación a través de una nueva herramienta denominada Reptrak" la cual incorporaba nuevos avances y mejoras frente a Reputation Quotient (RQ) utilizada desde el año 2002.

La herramienta Reptrak en comparación con su antecesora, añade nuevos desarrollos tales como añadir a su muestra de evaluación diversa documentación relacionada con la proyección e importancia de la reputación corporativa en las empresas, como por ejemplo: encuestas de satisfacción a los empleados, comunicación externa, informes de responsabilidad social corporativa y sostenibilidad, además de incorporar evaluaciones directas como pueden ser las entrevistas a consumidores. A su vez, para dotar a esta herramienta Reptrak de una visión dinámica en función de la variabilidad de las percepciones y evaluaciones de los grupos de interés, los datos obtenidos para la muestra son recopilados en diferentes periodos del año. Además, Reptrak pondera las diferentes dimensiones e indicadores según su importancia en la empresa analizada y mide la influencia de cada indicador en la percepción final de la empresa (Foro de Reputación Corporativa; IE Business School, 2011).

De acuerdo a los propios argumentos expuestos por la institución, la herramienta Reptrak "ayuda a los líderes empresariales a entender como es percibida su compañía para poder maximizar su rendimiento [...] Reptrak proporciona una guía para proteger el valor del negocio, mejorar el retorno de la inversión e incrementar el impacto positivo en la sociedad. Teniendo como propósito demostrar el impacto positivo para las compañías de comunicar y realizar sus acciones de una forma adecuada y responsable". En base a lo mencionado por The Reputation Institute, se puede deducir nuevamente la interrelación de una adecuada gestión de los activos intangibles con un mayor o menos rendimiento empresarial, debido al impacto en indicadores como el valor del negocio y/o el retorno de inversiones. (The Reputation Institute, 2019).

La herramienta Reptrak, cuenta con 25 indicadores medidores agrupados en 7 dimensiones, las cuales se proceden a desglosar a continuación:

TABLA 2. *Contenido evaluado e indicadores de Reptrak Pulse*

Área de evaluación	Indicadores
Sociedad	Contribución a causas sociales Protección del medio ambiente Desarrollo económico del entorno
Entorno de trabajo	4. Calidad y talento de los empleados 5. Satisfacción laboral 6. Bienestar de los empleados 7. Adecuada remuneración 8. Igualdad de oportunidades y desarrollo
Innovación	9. I+D 10. Adaptación a entornos disruptivos 11. Lanzamiento de nuevos productos
Financiera	12. Dividendos a accionistas 13. Resultados financieros
Liderazgo	14. Adecuación de la estructura corporativa 15. Misión y visión corporativa 16. Crecimiento y fortaleza en el mercado 17. Perspectivas de futuro 18. Liderazgo del equipo directivo
Oferta de productos/servicios	19. Relación calidad/precio 20. Trato al consumidor 21. Gestión de reclamaciones y quejas 22. Grado de satisfacción del consumidor
Gobierno corporativo	23. Transparencia 24. Comportamiento ético 25. Actuación responsable en el mercado

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Global Reptrak.

5.2.3. Fortune 500

La lista de las compañías más admiradas o ranking Fortune 500, es una clasificación publicada de forma anual por la revista norteamericana *Fortune* y que engloba a las 500 empresas, ya sean públicas o privadas, más valiosas y admiradas a nivel global.

De acuerdo a la información proporcionada por la revista Fortune (2019), este ranking está elaborado por la conocida consultora Korn Ferry Hay Group y como requisito para poder ser incluido en dicho estudio, la compañía debe aportar una facturación anual aproximada de 10 mil millones de dólares estadounidenses, además de otros requisitos, como reportar y cotizar a un mercado de valores oficial.

Una vez definidas las empresas que cumplen los criterios mencionados anteriormente, de acuerdo a la metodología aplicada y expuesta por Korn Ferry Hay Group (2019) se realiza una encuesta a directivos y a expertos en economía acerca de una serie de atributos, sobre los cuales los encuestados responden en una escala de valores del 1 al 10.

Para el año 2019, los atributos sobre los cuales Korn Ferry Hay Group basó sus cuestionarios a la población de directivos y expertos encuestados fueron los siguientes:

- Capacidad para atraer y retener al talento
- Calidad de la gestión
- Responsabilidad social con la comunidad y el medio ambiente (RSC)
- Innovación
- Calidad de productos y/o servicios
- Uso racional y eficiente de los activos corporativos
- Solidez financiera
- Valor de la inversión a largo plazo
- Eficacia de los negocios a nivel global

5.3. CONTROL DE LA GESTIÓN DE INTANGIBLES

De acuerdo con lo expuesto con anterioridad, las empresas deben cumplir con una serie de requisitos sobre la gestión de sus activos

intangibles, a la vez que pueden desarrollar nuevas y mejores prácticas aprovechando los recursos de su estructura y organización actual, sirviéndose de ésta como una palanca de cambio y agregación de valor.

Son necesarios unos mecanismos que componen un marco de control básico de referencia para una compañía cotizada española estándar, destacando especialmente su contribución a la gestión de los riesgos asociados a los activos intangibles y al impacto de estos sobre la reputación corporativa de la empresa.

Tomando como referencia el marco regulatorio para la empresa española, los mecanismos de supervisión y control básicos que deberían tener las empresas para cumplir con dichos requerimientos serían los siguientes:

- Definición de una estructura de control interno (Metodología COSO. Committee of Sponsoring Organizations of the Treadway). De acuerdo a esta metodología, el control interno se define como el proceso efectuado por el consejo de administración, la dirección y los demás empleados de la organización diseñado para proporcionar seguridad en cuanto a la consecución de objetivos dentro de las siguientes categorías:

a. Eficacia y eficiencia de las operaciones
b. Fiabilidad de la información financiera
c. Cumplimiento de normas aplicables a la entidad
d. Salvaguarda de activos

A su vez, se establece que para que un marco de control sea eficaz, debe proporcionar seguridad sobre los siguientes puntos:

a. Asegurar que los controles y procesos internos funcionan de manera efectiva
b. Asegurar que los riesgos por errores, omisiones o fraude en la información financiera están siendo efectivamente controlados.
c. Garantizar la exactitud y veracidad de la información suministrada tanto a los *stakeholders* como a los organismos reguladores.

Matizando los puntos anteriores, el aseguramiento proporcionado por un sistema de control es denominado como razonable o limitado, ya que un aseguramiento absoluto sobre un proceso es prácticamente imposible del conseguir, al no disponerse de recursos ilimitados y a la posibilidad de comisión de fraudes mediante colusión (implicación de dos o más partes), por lo tanto, una empresa debe tener en cuenta que la disposición de un marco de control interno adecuado no proporciona infalibilidad, sin embargo, reduce significativamente la probabilidad de comisión de un incumplimiento. Comisión Nacional del Mercado de Valores (2016).

- Evaluación e identificación anual de riesgos (Mapa de Riesgos). Se entiende como ERM (E*nterprise Risk Management*) o proceso de evaluación e identificación de riesgos, al ejercicio que se desarrolla por parte del personal propio de la empresa, normalmente con carácter anual, con el objetivo de identificar y valorar la incertidumbre. Los resultados de este proceso permiten a la Dirección y al Consejo de Administración tomar mejores decisiones y gestionar de manera eficiente los riesgos a los que se encuentran expuestos.

Dicho sistema sirve para identificar y valorar si un riesgo puede tener un impacto significativo en la empresa y establecer una probabilidad de ocurrencia. En base a esta identificación se clasifican los riesgos atendiendo a la estimación de su impacto y probabilidad. A su vez, mediante la construcción de un mapa, la empresa puede visualizar sus riesgos de una manera esquemática y priorizar aquellos que debido a su importancia pueden tener un gran impacto sobre las operaciones y continuidad del negocio. Los riesgos pueden ser categorizados en función de su naturaleza, a continuación, se presentan las principales tipologías de riesgo:

a. Financieros (Liquidez, Tipos de interés...)
b. Estratégicos (Crecimiento no acorde con las expectativas, desarrollo inadecuado de nuevos productos y/o servicios)
c. Negocio (Producción inadecuada, cambios no estimados sobre precios...)

d. Reputacionales (Comisión de delitos, acciones inadecuadas...)
e. Operacionales (Seguridad y salud en el trabajo, continuidad de negocio...)
f. Legales (Cláusulas contractuales con clientes y proveedores, incumplimientos...)
g. Entorno (Cambios políticos y regulatorios).

– Desarrollo, actualización y testeo de la Matriz de Riesgos y Controles. La Matriz de Riesgos y Controles de una empresa es el documento/fichero donde se desglosa todo su catálogo de controles, los cuales están asociados a los riesgos que les son aplicables. A su vez, para lograr la totalidad, la Matriz de Riesgos y Controles debe categorizar sus controles en función de los diferentes procesos, establecer una frecuencia temporal determinada y designar a una persona como responsable de su ejecución y cumplimiento.

a. Integración de controles para mitigar riesgos financieros. Históricamente la matriz de riesgos y controles se ha asociado a controles sobre la información financiera, como la regulación SOX (Sarbanes-Oxley) para entidades estadounidenses cotizadas o el SCIIF (Sistema de Control Interno sobre la Información Financiero) en el caso de las cotizadas españolas, sin embargo y dado el desarrollo de nueva regulación en otras áreas como (cumplimiento normativo, gestión de activos intangibles, regulación legal, sostenibilidad, calidad…);
b. Se han ido integrando en esta matriz nuevos controles que no están intrínsecamente ligados a la información financiera. Las empresas que dispongan de un sistema de debido control sobre la información no financiera y presenten sus acciones ante los organismos reguladores mediante el Informe de sostenibilidad o de *reporting* no financiero.
c. Integración de controles para mitigar riesgos penales. Son los controles formulados en base al análisis preventivo de los riesgos penales que potencialmente pueden afectar a la persona jurídica. El objetivo principal de estos controles se basa

en la implantación efectiva de medidas para mitigar estos riesgos y demostrar, si fuese preciso, que se ha ejercido el debido control sobre el personal interno de la compañía como señala la Ley Orgánica 1/2015 sobre la responsabilidad penal de las personas jurídicas.

d. Integración de controles a nivel empresa asociados a múltiples riesgos (*Entity Level Controls*). Los cuales tienen que ser diseñados y ejecutados apropiadamente para poder conseguir mitigar sus riesgos asociados, ya que éstos están intrínsecamente relacionados con la imagen, reputación de la empresa y demás activos intangibles asociados.

5.4. IMPACTO POSITIVO Y DIFERENCIACIÓN

En el contexto actual, la mayoría de las empresas declaran a través de sus códigos éticos y sus memorias de sostenibilidad, que su organización es responsable y está comprometida con minimizar los impactos producidos por sus actividades económicas, a la vez de establecer un debido control para garantizar las conductas éticas de su personal durante la interacción con terceras partes. Cuando estas conductas éticas son conocidas por el personal de la empresa, a la vez que son reconocidas y reforzadas por parte de la dirección, se convertirán en parte intrínseca de los valores y la cultura corporativa de la propia compañía, lo cual será proyectado ante terceras partes generando un impacto positivo y confianza.

Aun siendo la gestión de los activos intangibles un concepto actual que goza de la atención por parte de los consumidores e inversores y en consecuencia, de los órganos directivos de las empresas, todavía se puede ver como otras compañías establecen una actitud reactiva, reaccionando a la importancia actual de los activos intangibles y estableciendo mecanismos de control y gestión en base a la regulación legal a la cual están sometidas por su actividad económica, en vez de apalancarse sobre estos elementos para generar un mayor valor de su negocio.

Por el contrario, cada vez un mayor número de organizaciones adoptan un comportamiento proactivo asegurando un marco de control y gestión adecuado ya que en el contexto actual las compañías compiten entre

ellas apalancándose sobre sus activos intangibles, ya que éstos se encuentran sustentados por la confianza otorgada por terceros. La identificación, cuantificación y gestión de los riesgos de los activos intangibles con impacto reputacional es clave para la supervivencia a largo plazo y para la competitividad de las empresas, ya que permite desarrollar unos marcos de control más eficaces y anticiparse a la gestión de las posibles crisis.

Es de destacar que cuando un riesgo impacta en una determinada compañía pudiendo generar la interrupción de su actividad, las perdidas asociadas pueden ser muy cuantiosas tanto a nivel de ingresos como de costes. Es por ello que, paralelamente, sea necesario la integración de planes de continuidad de negocio en el marco de control de la compañía, lo cual disminuirá el impacto de circunstancias, que en muchos casos pueden ser catastróficas para el negocio. Relacionado con esta temática, las mejores prácticas que permiten a una empresa diferenciarse de sus competidores y adelantarse en la gestión de la crisis combinan una gestión basada en eventos de riesgos los cuales están ponderados en función de su criticidad.

5.5. DISEÑO DE UN MARCO DE CONTROL

El primer paso para definir e implementar con éxito un marco de control en cualquier compañía es partir de la premisa de proporcionar aseguramiento mediante la identificación y control de riesgos. Es decir, para poder construir un entorno de control efectivo, se deben identificar y conocer previamente los riesgos a los que se encuentra expuesta la organización.

A su vez y no por ello menos importante, para que una matriz de riesgos y controles sea eficaz y responda a los objetivos, debe ser actualizada, revisada y auditada al menos de forma anual para poder proporcionar un aseguramiento razonable sobre la capacidad de mitigación de los riesgos inherentes.

6. CONCLUSIONES

De acuerdo a lo expuesto anteriormente las organizaciones deben cumplir con una serie de requisitos sobre la gestión de sus activos intangibles y riesgos asociados, a la vez que deben desarrollar nuevas y mejores prácticas aprovechando los recursos de su estructura y organización actual, sirviéndose de ésta como una palanca de cambio y agregación de valor.

Se demuestra así que una conducta apropiada y la inversión socialmente responsable de su entorno genera unos efectos positivos que se ven materializados en ocupar posiciones destacadas en los principales indicadores de referencia, a la vez que reafirman y aportan solidez a la cultura corporativa e identidad.

A su vez, como parte del alcance del presente estudio, se ha hecho un análisis detallado de los índices y marcadores más importantes actuales en base a los requerimientos relacionados con el control interno y la adecuación de las empresas respecto a la gestión de sus activos intangibles y a su entorno. Dichas regulaciones se encuentran sujetas a continuas modificaciones con motivo del incremento de la atención e interés global sobre estas materias, por lo cual posteriores investigaciones podrán recoger la evolución del marco regulatorio expuesto y establecer una comparación frente a las nuevas regulaciones, a la vez que analizar si éstas van en consonancia con las mejores prácticas ya identificadas.

¿Dotarán así los consejos de administración de la atención necesaria a la gestión de los recursos intangibles para asegurar la supervivencia de sus empresas en las próximas décadas?

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Como autora de la investigación quiero agradecer a cuantos me han ayudado en el trabajo de campo, desde mis alumnos que sugirieron el tema de investigación hasta los expertos que van a leer y criticar este manuscrito. Considero que el tema escogido para el análisis tiene unas líneas de futuro prometedoras y de especial interés para cualquier

empresa del tejido empresarial, ya que se podría seguir investigando en varias direcciones. Los futuros textos podrían ir desde la actualización de los índices estudiados en el mismo hasta la inclusión de nuevos índices de áreas específicas tales como la sostenibilidad, la protección y concienciación sobre el medio ambiente, las políticas igualitarias entre hombres y mujeres, entre otras. Para terminar mis agradecimientos quisiera mencionar a las instituciones que hacen posible las tareas investigadoras. A todos, gracias.

8. REFERENCIAS

Comisión Nacional del Mercado de Valores - CNMV (2019) "Código Unificado de Buen Gobierno de las sociedades cotizadas"

Dowling, G. R. (2016): Winning the Reputation Game: Creating Stakeholder Value and Competitive Advantage. Cambridge, Massachusetts. London, England. MIT Press.

Foro de reputación corporativa e instituto de empresas (2011). Introducción a la gestión de los riesgos reputacionales.

Fortune Magazine. (2020). "World's most admired companies:2019" Recuperado de: https://fortune.com/worlds-most-admired-companies/2019/

Monitor Empresarial de Reputación Corporativa MERCO, (2019). Metodología e informe de verificación Merco empresas 2019.

Pallarés. M & López. L (2017). Merco y RepTrak Pulse: Comparación cualitativa de atributos variables y públicos"

Ritter, M. (2013): El valor del capital reputacional: por qué la opinión que el público tiene de su empresa es un activo estratégico. Buenos Aires. Ritter & Partners.

The RepTrak Company (2020). 2020 Global RepTrak

Walker, K. (2010) "A Systematic Review of the Corporate Reputation Literature: Definition, Measurement and Theory".

Wartick, S. (2002). "Measuring Corporate Reputation: Definition and Data".

JUVENTUD: DIVINO TESORO, UNA MECHA A LA ESPERA

RAFAEL ARREDONDO QUIJADA
Universidad de Málaga

NATALIA DEL PINO-BRUNET
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de que todos los grupos sociales han sido dañados por la pandemia de manera directa o indirecta, hay factores como el apoyo económico, la estabilidad del empleo, el acceso a la vivienda, etc., que hacen que haya poblaciones más vulnerables, siendo una de éstas la juventud, y aunque a nivel sanitario no ha sido de las más afectadas, respecto al escenario post COVID las expectativas y los riesgos son bastante alto.

La juventud está inmersa en una situación de creciente precariedad económica como consecuencia del deterioro del mercado de trabajo ya existente, pero que la pandemia actual no vendrá sino a empeorar. La tasa de desempleo juvenil en España a fecha de septiembre de 2020 es de un 40,2% (Euroestat, 2020). Además del empleo, esta situación ha afectado en otros ámbitos a la juventud española. Según un informe de la Universidad del País vasco (2020) desde que se inició la pandemia, los sujetos más jóvenes informan un nivel más alto en incertidumbre que las personas de más edad. El 49% entre los jóvenes de 18-34 años dicen haber experimentado un aumento de sentimientos depresivos y un 58% un aumento de su irritación o enfado. Es también este grupo el más perjudicado en su capacidad para tomar decisiones y resolver problemas. La pandemia les ha obligado a modificar comportamientos y actitudes, a la vez que en muchas de las ocasiones se les ha identificado como responsables en el incremento de los contagios.

La actual crisis sanitaria también ha tenido una gran repercusión en el ámbito de la educación. Muchos niños/as y adolescentes que carecen de un ordenador y de conexión a internet en casa se han quedado en desventajas en relación con sus compañeros, ya que no podían ni asistir a clases online ni realizar tareas escolares que se les mandaban (European Anti-Poverty Network, 2020), visualizándose de manera evidente aspectos como la brecha y el analfabetismo digital. Toda esta situación repercute en el sentimiento de muchos jóvenes españoles, creándoles sentimientos de incertidumbre, rabia, frustración, injusticia, etc., que los puede animar e incitar a cometer actos violentos y/o radicales (Heelsum y Vermeulen, 2017; Lia y Katia, 2000).

Hablar de "juventud y divino tesoro", nos retrotrae a espacios y momentos donde se correlacionan términos que trasladan un mensaje positivista de la vida, completado desde la libertad por descubrir y transgredir las normas del momento. Pero a la vez también se sitúa en los espacios donde se producen y promueven cambios a lo establecido, cuestionando la aceptación de situaciones y comportamientos de generaciones anteriores, sin más. Es un momento donde la juventud siente y actúa desde el deseo a descubrir por ella misma, aún a riesgo de equivocarse, aunque no lo reconozca, actuando en muchas de las ocasiones en referencias a acciones por parte de sus mayores, en su contra y no aceptación.

La lucha intergeneracional ha estado presente durante todos los tiempos, sin embargo, con la pandemia actual la misma se ha agudizado inconscientemente. Esta misma lucha que se ha formado en torno a los jóvenes y la COVID, es una evidencia de que se ha polarizado, pues está siendo una constante los juicios emitidos sobre ello, llevándose la juventud la peor parte y aumentando un cliché nocivo, culpabilizando en muchos de los casos a los jóvenes en el incremento de los contagios, sin poner en la misma balanza y desde criterios objetivos, otras situaciones y desde otros sectores de población, donde se ha puesto en riesgo y se sigue poniendo el aumento de las cifras de personas infectadas.

Se ha mantenido una relación entre juventud, ocio y contagio, que sin poder negarse es importante también ponerla en contexto. En el informe de ocio del ***Instituto de la Juventud de España*** (INJUVE, 2014),

muestra como las actividades de ocio que resultaban más atractiva para los jóvenes eran usar el ordenador, hacer deporte, ir de excursión, ir al teatro, ir a museos (exposiciones), asistir a conferencias y coloquios. Mostrando como actividades que antes eran más demandadas entre la juventud como ir a discotecas y ver la televisión perdían interés entre los jóvenes.

En línea con lo anterior, la Red de Estudios sobre Juventud y Sociedad, integrada por expertos e investigadores en juventud de once universidades y centros de investigación españoles, hacían público en noviembre de 2020 un comunicado donde se puede leer: "Desde que estalló la crisis de la Covid-19, el espacio mediático y los discursos políticos han puesto en el punto de mira a las juventudes y el peligro que éstas suponen para la transmisión comunitaria del virus. Estos mensajes de alarma y preocupación respecto a los comportamientos de las personas jóvenes frente a las restricciones impuestas han reforzado la visión negativa sobre las y los jóvenes que ya predominaba en la sociedad en general. Se construye con ello la figura de la juventud, desde una falsa y peligrosa generalización, como un espacio de lo irresponsable, lo peligrosos o lo incierto. Una construcción que finalmente reafirma el lugar subalterno que las nuevas generaciones ocupan en nuestras sociedades. Sin embargo, ¿nos hemos parado a pensar en el impacto real que esta crisis supone para las y los jóvenes de carne y huesos?"

Ha sido el mismo INJUVE el que en colaboración con el Consejo de la Juventud de España (CJE), han publicado un primer informe bajo el título "Juventud en riesgo: análisis de las consecuencias socioeconómicas de la COVID-19 sobre la población joven en España" (2020), que extrae dos principales resultados:

- La tasa de paro de la población joven en España se sitúa en el 25,2% durante las primeras semanas del confinamiento, registrando un incremento trimestral más de dos veces superior al que se ha dado entre la población de 30 a 64 años.

- Las personas jóvenes son el colectivo con un mayor riesgo de perder el empleo ante el fin de los ERTE.

Así mismo, desde la encuesta global lanzada por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), a través del Servicio de Empleo, Mercados Laborales y Juventud, se puede leer que: "… el impacto de la pandemia en los jóvenes es sistemático, profundo y desproporcionado. Éste ha sido particularmente duro para las mujeres jóvenes, los jóvenes de menor edad y los jóvenes que viven en países de ingresos más bajo. Los jóvenes se preocupan por el futuro y por el lugar que tendrán en el mismo". (2020: 2)

Estos resultados evidencian que, si ya la situación de precariedad de la población joven no es que era delicada, es que era extremadamente delicada, a raíz de la pandemia se ha convertido y tienes viso de empeorar en una situación que se pudiera definir de insostenible. Aspectos los económicos relacionados con el acceso al mercado de trabajo, que ponen en jaque el proyecto vital de la juventud, relacionado con su emancipación, acceso a la vivienda, ocio, etc., una juventud que por el contrario no da visos de protesta ni contestación a su situación, sino que la acata sin más, a veces con cierto grado de resignación, pero sí que se convierte en lo que puede definirse como una "mecha" en invernación, a la espera de poder ser encendida por cualquier circunstancia imprevisible que pueda ocurrir, la historia tiene más de un ejemplo con estas características.

2. VARIABLES QUE AFECTAN AL DESARROLLO DE LA JUVENTUD

A pesar de la existencia de factores biológicos y psicológicos, el desarrollo de los jóvenes es modelado por el contexto social y cultural que les rodea (Crocckett, 1997). Según Bonfiglio, Tinoboras y Van (2007) numerosos estudios coinciden en señalar la particular importancia de abordar las dificultades que enfrentan los jóvenes en el proceso de integración a la vida adulta. Es por ello, que la edad que transita entre los estudios de formación profesional y la entrada al mercado laboral constituye un segmento poblacional fuertemente afectado por los problemas de desempleo, vulnerabilidad, pobreza y exclusión (CIDEC, 2012).

Entre **los factores que influyen y afectan al desarrollo de la juventud, se pueden relacionar los siguientes:**

Cambios psicológicos

Durante la adolescencia y juventud autores comentan que el individuo pasa por una serie de cambios psicológicos como el aumento de la agresividad, mayor capacidad para el pensamiento abstracto, intensificación de la imaginación y mayor impulso erótico (Mendizábal y Anzures, 1999), una serie de cuestiones que van a ir sirviendo para construir y constituir el adulto del mañana. Aspectos los psicológicos que van a ser claves para contribuir al desarrollo de la sociedad.

Fracaso- abandono escolar

Según Serrano (2014) el abandono educativo temprano es un problema especialmente acusado en España. Las tasas de abandono, pese a la disminución de los últimos años, se sitúan entre las más altas de la Unión Europea. Junto al fracaso escolar, definido este como el porcentaje de jóvenes que no finalizan con éxito la educación secundaria básica y obligatoria entre los 16 y 17 años (Vélez de Medrano y De Paz, 2010). Que los jóvenes abandonen la escuela es un problema con serias consecuencias sociales, es por ello, la importancia que tiene que los jóvenes se gradúen en la secundaria como requisito mínimo (Espinola y Claro, 2009). Investigadores han descubierto que los jóvenes que abandonan la escuela tienen: un nivel de ingresos más bajo, un alto nivel de desempleo y más probabilidad de estar envueltos en asuntos criminales (UNESCO, 2012), donde "… la mayoría del alumnado que abandona de manera temprana lo hace a los 16 años, en 2º y 3º de la ESO por encontrarse en una situación de desmotivación y dificultad para seguir en el sistema educativo…" (Arredondo y Vizcaíno, 2020: 75).

Empleo

El mercado laboral no puede dar lugar a trabajadores como en épocas de mayor bonanza económica, por lo que según Manzano (2015) se producen más migraciones y menos inmigraciones, siendo sobre todo los jóvenes cualificados, los que están emigrando hacia otros países debido al creciente aumento del desempleo y la imposibilidad de

encontrar ese puesto de trabajo para el que están cualificados en España. Mora (2013) afirma que el 65% de los que se van del país son jóvenes titulados universitarios.

Báñez (2016) menciona un conjunto de debilidades estructurales que influyen directamente en las cifras de desempleo joven, tales como:

- Alta tasa de abandono escolar, que dobla los valores de la UE-27.
- Marcada polarización del mercado de trabajo, donde unos jóvenes abandonan sus estudios con escasa cualificación y otros, altamente cualificados, están subempleados.
- Escaso peso relativo de la Formación Profesional de grado medio.
- Escasa empleabilidad de los jóvenes, especialmente en lo relativo al conocimiento de idiomas extranjeros.
- Alta temporalidad, con un 82,3% de jóvenes que trabajan de forma temporal involuntariamente.
- Alta contratación parcial no deseada, con un 51% de jóvenes que trabajan de forma parcial a la espera de suscribir un contrato a tiempo completo.
- Difícil acceso al mercado laboral de los grupos en riesgo de exclusión social.
- Necesidad de mejorar los niveles de autoempleo e iniciativa empresarial entre los jóvenes.

Weller (2007) comenta que la inserción laboral de los jóvenes es el elemento clave para pasar a la vida adulta, dado que los ingresos propios generan la base material para disminuir y luego eliminar la dependencia económica respecto de los padres y establecer un hogar propio, a la par que genera aspectos relacionados con el desarrollo de la responsabilidad tanto individual como colectiva.

Vivienda-Emancipación

Según el Instituto de la Juventud (2020) España es uno de los países con la emancipación juvenil más tardía de Europa, la edad media de emancipación en la Unión Europea es de 26,2 años, mientras que en España es de 29,5, y la situación amenaza con agravarse con la COVID-19.

Además, el incremento del precio de la vivienda y los salarios reducidos que tienen los jóvenes juegan un papel destacado en el retraso de la emancipación residencial, en la formalización de la familia, sea esta del tipo que sea, y en la adquisición de la autonomía plena como adultos. La crisis crea desigualdades en las condiciones de acceso a la vivienda en sectores de la población como los jóvenes (Instituto de la Juventud de España, 2017).

Acceder a una vivienda es parte del proyecto de vida en el que cada ciudadano se encuentra inmerso, jugando un papel fundamental en el desarrollo y realización personal a la vez que está presente en los procesos de socialización (Paniagua, 2015), se considera un objetivo para alcanzar la felicidad. En consecuencia, disponer y acceder a una primera vivienda, independientemente del modelo de tenencia (alquiler o propiedad), aunque éste no deja de influir, se considera "uno de los hitos más importantes en la vida de las personas" (Leal, 2007: 35).

El observatorio de emancipación (2020) añade el dato de emancipación del segundo semestre de 2019, situándose como el peor desde 2002. En el primer semestre de 2020 se sitúa en un 17,3%.

Familia

La familia ha sido y continúa siendo uno de los contextos educativos, socializadores y de transmisión de valores más importantes que tiene el adolescente (Montañés, Bartolomé, Montañés y Parra, 2008). El apoyo parental, contribuye al aprendizaje de habilidades sociales y al desarrollo de la competencia social (Matza et al. 2001). Aún, así se plantean una serie de factores familiares que pueden ser considerados de riesgo para el joven (Sauceda, 1994), como:

- Familias extremadamente rígidas con límites impermeables.

- Enfermedad crónica en algún miembro del sistema.
- Divorcio o discordia conyugal entre los padres.
- Padres con psicopatología.
- Hermanos con actividades antisociales (sociopáticas).

Numerosas investigaciones muestran la importancia de figuras parentales que controlen y conozcan las actividades que sus hijos realizan (Casullo et al. 2001).

Según Oliva (2006) la familia es un sistema dinámico y la interacción entre padres y adolescentes deberá adaptarse a los cambios que experimentan los jóvenes. El joven irá adquiriendo mayor capacidad de decisión y comenzarán los conflictos cuando sienta que no tiene la completa libertad de decisión de su vida.

Un buen clima familiar, hace que las personas que conviven en él se sientan seguras y no tengan reparos en expresar sus inquietudes, deseos, temores, sentimientos y emociones, repercutiendo directamente en el aprendizaje y desarrollo, desde una perspectiva positiva y adecuada (De León y Silió, 2010). Aun así, en estos momentos los conflictos intergeneracionales han cobrado si cabe un mayor calado, y son muchas las familias con dificultades ante como actuar en la relación y convivencia con sus hijas/os adultos, pero aún presentes en el hogar.

Sexo

Según López (2015) desde el punto de vista sexual, hay muchos aspectos que influyen en el desarrollo de los jóvenes como las dificultades para vivir determinadas diversidades de la orientación sexual, la no aceptación de las diversidades de identidad sexual, los riesgos asociados a la actividad sexual (embarazo no deseado, enfermedades de transmisión sexual, acoso, etc.).

Todo un conjunto de variables que pueden ser catalogadas en algunos aspectos como de riesgo, y donde aún hoy se percibe resistencia en determinados sectores sociales para que se aborde la sexualidad desde una perspectiva transversal y con naturalidad, y aunque se ha avanzado aún quedan cuestiones por mejorar.

Frustración

Según Machado y Gómez (2006) el no conseguir las expectativas creadas por la misma sociedad capitalista lleva a la frustración de los jóvenes, lo que les hace buscar otras alternativas para conseguir lo que desean, aunque les conduzcan a realizar delitos, generando violencia y consumo de sustancias psicoactivas. La teoría de Maier (1942) afirmaba la existencia de al menos dos clases de motivación: la dirigida hacia metas y la instigada por la frustración, que conlleva conductas de agresión, miedo y conflicto.

Depresión

Cada vez se identifican más casos de depresión en adolescentes y adultos jóvenes (Wiener, 2006) ya que en la etapa de la adolescencia se llevan a cabo procesos de cambio físico, psicológico, sociocultural y cognitivo (Pardo, Sandoval y Umbarila, 2004). Según Gómez y Rodríguez (1997), los altos índices de depresión pueden deberse a las condiciones socioeconómicas y políticas que conllevan, en determinadas ocasiones, altas tasas de desempleo, violencia, pobreza, incertidumbre laboral y pocas expectativas ocupacionales, así como a veces la propia presión de los entornos familiares y de los iguales.

Adicciones

El campo de riesgo que supone las adicciones es muy amplio, una realidad que en España tiene su momento de explosión en los años 90, y que abarca tanto a sustancias como a nivel comportamental con todo lo que significa el uso de internet como medio para el juego online, o la proliferación de casas de apuestas en las ciudades españolas. Así desde los estudios que periódicamente se realizan tanto a nivel estatal (ESTUDES y EDADES) como de otras administraciones autonómicas, provincial y/o locales, se ha venido constatando una presencia estable en cuanto al uso y abuso del alcohol y el tabaco como las sustancias legales más utilizadas, y del cannabis como la sustancia ilegal de primer uso. Por su parte la adicción al juego, con internet como vehículo en la actualidad, se sitúa entre los comportamientos emergentes y donde la juventud se encuentra en el punto de mira.

Sustancias y comportamientos todas ellas ligadas a su utilización como expresión de ocio en las edades más tempranas, que posteriormente pueden llegar a perpetuarse produciendo comportamientos adictivos en edades tempranas.

Todos estos motivos confrontan cada vez mayores dificultades en la juventud para materializar sus proyectos de vida, la cual en caso de constituirse se desenvuelve en condiciones sumamente precarias (Machado y Gómez, 2006). A esto hay que añadir la inseguridad hacia el futuro y la incertidumbre laboral, que provocan falta de motivación y desgana en este sector de la población, que una vez desanimado no encuentra salida a las dificultades que se les presenta.

Ocio y tiempo libre

El tipo de ocio y tiempo libre es posiblemente en la etapa de la juventud donde cobra si cabe más presencia e importancia de cara a como puede este influir en otro tipo de comportamientos que puedan llegar incluso a situarlos en vulnerabilidad, como ya se ha visto al hablar del aspecto de las adicciones.

Se puede concluir que se está ante un momento del desarrollo y de generación del proyecto de vida, en el que van a intervenir aspectos psicológicos a educativos, relacionados con el ámbito laboral, con la emancipación desde el acceso a una vivienda digna y adecuada, pasando por la situación familiar, el sexo, la forma y manera de afrontar la frustración y/o depresión, así como a las adicciones con un modelo de ocio y tiempo libre determinado.

En definitiva, en el desarrollo de la juventud van a intervenir tanto variables ambientales, como aquellas otras relacionadas con aspectos psicosociales.

3. JUVENTUD DEL SIGLO XXI

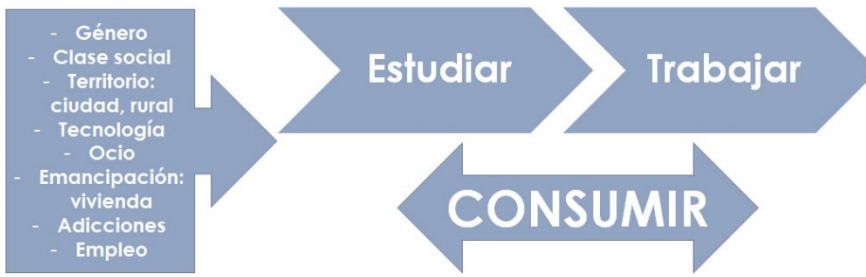
A la hora de hablar de la juventud en el actual siglo XXI, hay una reflexión que se repite circunscribiendo el tema al ámbito español, y es que estamos ante la juventud que en lo formativo mejor y mayor preparación posee de la historia. Una juventud que fiel a los mensajes del

"sistema", así como a los de sus progenitores, en muchas de las ocasiones, han sido alentados al albor de dos variables: estudiar y trabajar, siguiendo además este circuito, aunque a veces se ve alterado.

En tanto en cuanto algunas de estas variables no pueden llegar a ser alcanzadas los sentimientos de frustración y exclusión comienzan a emerger, aunque no de igual manera dependiendo de la variable y del entorno tanto social como territorial en el que se encuentre la persona joven. Sin olvidar que entre estas dos variables se sitúan otras que se pudieran llamar transversales, y que podrán verse potenciadas o reducidas en función del momento y de la situación, con una de ellas que sobresale sobre todas las demás y que en cierta medida vendrá a condicionar de manera muy potente el devenir en edades más adultas: consumir.

En la siguiente Figura 1 se muestra lo que pudiera llamarse como aquellas variables que van a condicionar a la juventud del siglo XXI, que relacionando con el punto anterior a su vez coinciden en algunos aspectos con las mismas variables que intervienen en el desarrollo y crecimiento de esta población.

FIGURA 1. Variables que afectan al desarrollo de la juventud en el siglo XXI



Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar desde el género, a la clase social, el ámbito territorial en el que se encuentre (ciudad/rural), las posibilidades y el conocimiento en lo que al aspecto tecnológico se refiere, el tipo de ocio que realice, la posibilidad o no de emancipación donde la vivienda juega un papel crucial a otras variables de vulnerabilidad como puede

ser el consumo de sustancias o el desarrollo de actitudes adictivas, sitúan a la juventud ante un volumen importante de variables que la van a condicionar en su devenir diario y proyecto de vida. Y aunque esta realidad no es nueva en el ámbito juvenil, si que el actual momento histórico que se está viviendo si cabe se podría indicar que complica y hace más difícil ese caminar de la adolescencia a la juventud y de la juventud a la adultez, donde esta si consideramos por ejemplo la variable de la emancipación cada vez se produce de manera más tardía, como ya se ha indicado.

4. ANTE LA NUEVA REVOLUCIÓN

Se puede hablar de cuatro tendencias que han marcado las representaciones de lo juvenil desde la perspectiva institucional (Lozano, 2003):

- Juventud abandonada. Como una etapa desprovista de valor real, que no merece de preocupación y de recursos.
- Juventud como carga. Sector que solo consume recursos y que no aporta a la sociedad ni a la cultura.
- Juventud idealizada. Ya sea dándoles el lugar de etapa peligrosa, o bien situándolos como frágiles.
- Juventud generalizada. Tendencia a homogeneizar a la juventud como si todas las personas que pasan esta etapa tuvieran las mismas necesidades e inquietudes.

El autor Fandiño (2011) comenta que el psicólogo Stanley Hall constituye a la adolescencia y la juventud como campos de estudio dentro de la psicología evolutiva, definiéndolas como edades tormentosas con innumerables tensiones en las que el joven adquiere los caracteres humanos más elevados. Debemos recordar que fueron los jóvenes los que realizaron grandes movimientos en lucha por sus creencias e ideales. La participación juvenil también fue protagonista de las resistencias antisistema que ocurrieron en los años 60 y principios de los 70, como la toma del poder político mediante la lucha armada que llevó al triunfo de la Revolución Cubana o a través del movimiento estudiantil que

desembocó en el mayo del 68, entre otros, sin olvidar todo lo que ha significado el movimiento del 15-M en España, donde la juventud jugó un papel esencial.

Actualmente son otros los acontecimientos que afectan a la sociedad y que emergen desde el ámbito de la juventud. Uno de ellos es la radicalización, el autor Khosrokhavar (2014) lo define como *un proceso por el cual una persona o un grupo de personas adopta una forma de acción violenta, directamente relacionada con una ideología extremista, con contenido político, social o religioso, que contesta el orden establecido en el plano político, social o cultural.* El surgimiento de este proceso se puede atribuir a una multitud de factores, entre los que se encuentran la búsqueda de identidad y reconocimiento, el sentimiento de marginación ya sea política como económica, frustración con regímenes que se perciben como corruptos y la fragilidad de los sistemas educativos (Wehler-Schoeck, 2015).

Hay que tener en cuenta que la radicalización tiene una estructura piramidal que estaría conformada por diferentes categorías, en función de su radicalización ideológica y su intención violenta. En la base de la pirámide estarían seguidores, simpatizantes y activistas, seguidos en la parte superior de los radicales, estando por encima de estos los individuos motivados y dispuestos a actuar violentamente, es decir los terroristas (McCauley y Moskalenko, 2008).

Las consecuencias del radicalismo para la sociedad donde surge son muchas, por lo que es conveniente que el Estado realice acciones que prevengan o disminuyan este tipo de ideologías o comportamientos. Moyano (2020) comenta una serie de aspectos que una sociedad debe tener en cuenta para evitar el surgimiento de este tipo de ideologías:

- Gestionar la convivencia y la diversidad de forma positiva.
- Fomentar el rechazo de ideologías radicales violentas y producir y difundir narrativas alternativas.
- Procurar no sucumbir al terror que los violentos pretenden infundir.
- Desarrollar capacidad de adaptación ante posibles crisis.
- Promover la participación y los valores democráticos.

- Identificar individuos o grupos en riesgo de forma temprana.
- Intervenir para que los individuos en riesgo encuentren alternativas de activismo pacífico.
- Favorecer la confianza y facilitar la cooperación entre los diferentes miembros de la comunidad (policía, sistema educativo, servicios sociales, entidades sin ánimo de lucro).
- Proteger y apoyar a los miembros de la comunidad, especialmente tras determinados incidentes, con el fin de contrarrestar el prejuicio y la discriminación.
- Favorecer la inclusión social y la cohesión.
- Deslegitimar el terrorismo con narrativas alternativas.
- Apoyar a las víctimas

5. CONCLUSIONES

Los resultados de esta revisión muestran la necesidad de desarrollar y promover políticas y programas que sirvan de estrategia de prevención para la buena integración de los jóvenes, en la sociedad actual, de cara a que estos puedan alcanzar su proyecto de vida. Existe una gran necesidad de invertir en recursos dirigidos a este sector de la población, que les aporte posibilidades para poder realizar una vida digna.

Se cree necesario en el desarrollo de políticas sociales, desde su concepto más amplio, donde el acceso a la vivienda como expresión de la emancipación, viene a jugar un papel fundamental, que ayuden y favorezcan la accesibilidad de los jóvenes a independizarse y fomente la formación de unidades convivenciales, independientemente de su modelo familiar, siendo por tanto necesario regular un mercado de la vivienda que pese a la crisis económica no reduce el precio, donde el alquiler, como elemento de mayor libertad, debiera de priorizarse sobre en el modelo de tenencia de la propiedad. Donde España no tiene escasez de vivienda, sino lo que existe es una desigualdad a la hora de posibilitar su acceso.

Pero en lo que respecta a la emancipación, también se requiere de una reflexión que afecta a los progenitores, a la forma en que estos están o no propiciándola, desde la necesidad de implementar responsabilidades

hacia sus hijas e hijos en los espacios de convivencia, a fin de que estos perciban la necesidad de afrontar su proyecto de vida aún con las dificultades existentes, de lo contrario mientras se mantenga el paraguas familiar-convivencial la emancipación se seguirá retrasando cada vez más, quedando en muchos de los casos justificada desde la resignación por la situación laboral y social actual, lo cuál no es óbice para que otros jóvenes si lo intenten y lo alcancen.

Existen competencias que son demandadas por las organizaciones, las cuales no se basan en conocimientos y destrezas, sino que incluyen también actitudes y valores que son necesarias para el desarrollo profesional (Marcos, 2013). Por tanto, sería necesario, enfocar la educación a dotar a los jóvenes estudiantes de habilidades sociales aptas y necesarias tanto para la búsqueda de empleo como para el desarrollo de este. Además, también habría que impulsar e impartir inteligencia y capacidades emocionales que trabajen la frustración, la ira, la tristeza, etc. y que ayuden a los jóvenes a encontrar un camino cundo se sientan perdidos y con ciertas dificultades ante su futuro.

Con todo ello no se puede obviar el amplio abanico de exposición al que se encuentran los jóvenes en el ámbito del ocio y el tiempo libre, donde "consumir" sin más no debería de ser el fin último de este tiempo, trasladando falsos escenarios de felicidad a la vez que de frustración, ya que el consumo conlleva necesidad de capacidad económica lo que queda imposibilitado en muchas de las situaciones y por ende, se convierte en espoleta para la frustración, la rabia y la explosión hacia su entorno, y sólo en pocas ocasiones desde la reflexión hacia el propio sistema asumiendo decisiones de cambio en lo personal.

Por último, en lo que refiere al mercado laboral, partiendo de disponer de la juventud mejor preparada de la historia en nuestro país, este debiera de realizar todas aquellas modificaciones y adaptaciones necesarias a fin de facilitar y posibilitar salida para estos jóvenes. De lo contrario, nuevamente se convierte en otro escenario para la frustración que hasta el momento se mantiene en resignación, y como ya se ha dicho en mecha lista para poder ser encendida, y una vez prendida los resultados pueden ser imprevisibles.

5. REFERENCIAS

Arredondo, R. y Vizcaíno, D. (2020). Fracaso escolar y abandono educativo temprano. Las escuelas de segunda oportunidad como alternativa. Revista Rumbos TS, XV, nº 23, 63-79 https://doi.org/10.51188/rrts.num23.423

Balluerka, L. N., Gómez, B. J., Hidalgo, M. D., Gorostiaga, M. A., Espada, S. P. J., Padilla, G. J. L. y Santed, G. M. A. (2020). Las consecuencias psicológicas de la covid-19 y el confinamiento. Informe de investigación. Universidad del País Vasco

Báñez, F. (2013). Estrategia de emprendimiento y empleo joven. Ministerio de Empleo y Seguridad Social.

Bartolomé, R., Montañés, J. y Parra, M. (2008). Influencia del contexto familiar en las conductas adolescentes. Ensayos, (17), 391-407

Bonfiglio, J., Tinoboras, C. y Van, V. (2010). ¿Educación garantía de trabajo? El Rol de la educación en las oportunidades laborales de los Jóvenes de GBA.

Casullo, M., Fernández, M., González, R. y Montoya, I. (2001). Problemas adolescentes en Iberoamérica. Revista Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad, núm. 2, 41-54

CIDEC (2012). Formación y Exclusión Social. Madrid: Ministerio de trabajo e inmigración.

Crocckett, L.J. (1997). Cultural, Historical and Subcultural Contexts of Adolescence. Implications for Health and Development. Schulenberg, J., Maggs y Hurrelmann, K. (eds). Health Risks and Developmental Transitions During Adolescence. New York: Cambridge University Press

De León, S. B. y Silió, S. G. (2010). La familia. Papel que desempeña en la educación de sus hijos/as y posibles consecuencias en la forma de interaccionar de los adolescentes con sus iguales. International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 1, núm. 1, 327-333

El observatorio de emancipación (2020). Balance general primer semestre 2020. Consejo de la Juventud de España.

Espinola, V. y Claro, J. (2009). Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria: perspectiva latinoamericana. Chile.

European Anti-Poverty Network (EAPN) (2020). Implicaciones sociales del coronavirus.

Euroestat (2020). Consultada 20 de abril de 2021, recuperada de https://ec.europa.eu/eurostat

Fandiño, Y. J. (2011). Los jóvenes hoy: enfoques, problemáticas y retos. Revista Iberoamericana de Educación Superior, II(4), 150-163. Consultada 18 de abril de 2021, recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299124247009

Gómez, C., & Rodríguez, N. (1997). Factores de riesgo asociados al síndrome depresivo en la población colombiana. Revista Colombiana de Psiquiatría, 26 (1), 23-35.

Heelsum A., Vermeulen, F. 2017. Cities´policies:the work of european cities to counter muslim radicalization. Int. Migration & Integration 19: 161

Instituto de la Juventud de España (2014). Conclusiones, sondeo de opinión. Jóvenes, Ocio y Consumo. Consultado 18 de abril de 2021, recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/conclusionessondeo_2014-3.pdf

Instituto de la Juventud de España (2017). Jóvenes y vivienda. Revista de estudio de Juventud, nº 116 Consultado 18 de abril de 2021, recuperado de http://www.injuve.es/observatorio/formacion-empleo-y-vivienda/revista-de-estudios-de-juventud-116-jovenes-y-vivienda

Instituto de la juventud (2020). Consultado el 18 de abril de 2021, recuperado de http://www.injuve.es/prensa/noticia/presentacion-del-informe-juventud-en-espana-2020

Khosrokhavar, F. (2014). Radicalisation. Paris: Editions de la Maison des sciences de l'homme.

Leal, J. (2007). Cambio social y demográfico: la perspectiva española sobre la promoción de vivienda social. En Transformaciones del Estado de Bienestar y cambios demográficos en Europa: Retos del sector de la vivienda social, pp. 24-52. Barcelona: CECODHAS. Consultado el 18 de abril de 2021, recuperado de http://www.promotorespublicos.org/media/transfer/doc/publicaciones/5a7183fa54e72a19b0b8bea49d8229ae.pdf

Lia, B. & Katja, S. (2000). Why Terrorism Occurs – A Survey of Theories and. Hypotheses on the Causes of Terrorism. Kjeller: Norwe- gian Defence Research Establishment.

López, J. (2020). Juventud en riesgo: análisis de las consecuencias socioeconómicas de la COVID-19 sobre la población joven en España. Madrid: Instituto de la Juventud de España y Consejo de la Juventud de España

López, S. F. (2015). Adolescencia. Necesidades y problemas. Implicaciones para la intervención. Adolescere. Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia. Vol 3, No 2

Lozano, M. (2003). Nociones de juventud. Última década, núm. 18 11-19, Consultado el 18 de abril de 2021, recuperado de https://revistas.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56046/59237

Machado, A. G. y Gómez, S. L. (2006). Situación social de la juventud en el mundo actual, problemas y retos. Centro de estudios sobre la juventud.

Maier, N. R. F. (1942). The role of frustration in social movements. Psychological Review, (49)6, 586-599

Manzano, D. (2015). Mercado de trabajo en España: análisis, evolución y perspectivas. Universidad Miguel Hernández.

Marcos, L. (2013). Cómo ser competente. Competencias profesionales demandadas en el mercado laboral. Universidad de Salamanca.

Matza, L. S., Kupersmidt, J. B y Glenn, M. (2001). Adolescents´perceptions and standards of their relationship with their parents as a function of sociometric status. Journal of Research on Adolescence, 11, 245-272

Mccauley, C., y Moskalenko, S. (2008). Mechanisms of political radicalization: hatchways toward. Terrorism and Political Violence, 20

Mendizábal, R. J. A. y Anzures, L. B. (1999). La familia y el adolescente. Revista médica del hospital general de México, S.S. Vol. 62, Núm.3, 191-197

Mora, G. (2013). Jóvenes, cualificados y emigrantes: Consultado el 18 de abril de 2021, recuperado de http://www.abc.es/espana/20130224/abci-espanoles-emigran-201302231310.html

Moyano, M.& Trujillo, M. H. (2008). El sistema educativo español en la prevención de la radicalización yihadista. Athena Intelligence Journal, Vol. 3, Nº. 2, 75-83

Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. Anuario de Psicología, vol. 37, no 3, 209-223

Organización Internacional del Trabajo (2020). Los jóvenes y la COVID-19: Efectos en los empleos, la educación, los derechos y el bienestar mental. Consultado el 18 de abril de 2021, recuperado de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_753054.pdf

Paniagua, J. L. (2015). Política de ciudad y política de vivienda. Documentación Social, 176, 153-176

Pardo, A. G., Sandoval, D., A. & Umbarila, Z. D. (2004). Adolescencia y depresión. Revista Colombiana de Psicología, (13),17-32. Consultado el 18 de abril de 2021, recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80401303

Red de Estudios sobre Juventud y Sociedad 2.0. Manifiesto sobre la Juventud frente a la pandemia. Consultado el 18 de abril de 2021, recuperado de https://www.upf.edu/web/rejs/noticias/-/asset_publisher/wtdhmaakLrXJ/content/id/239165245/maximized#.YGs1XOgzZPY

Sauceda, G. J.M. (1994). Normalidad y psicopatología en la adolescencia. Revista Mex Pediat, 61, 153-157.

Serrano, L. (2014). El abandono educativo temprano: análisis del caso español. Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas.

UNESCO (2012). Los jóvenes y las competencias: Trabajar con la educación. Consultado el 18 de abril de 2021, recuperado de https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/ddhh-juventud/Empleo_Juventud_UNESCO.pdf

Vélez de Medrano, C. y De Paz, A. B. (2010). Investigar sobre el derecho, el deseo y la obligación de aprender en la sociedad del conocimiento. Revista de Educación, 1, 17-30

Wehler-Schoeck, A. (2015). The Rise of Religious Radicalism in the Arab World: Significance, Implications and Counter-Strategies. Amman: Friedrich Ebert Stiftung.

Wiener, J. M. (2006). Esquizofrenia, otros trastornos psicóticos y trastornos del ánimo. Tratado de psiquiatría de la infancia y la adolescencia. Elsevier Masson.

Weller, J. (2007). La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones y Desafíos. Revista Cepal No. 92, 61-82 Consultado el 18 de abril de 2021, recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/11192/092061082_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

AS POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO DE IDOSOS EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPA ATRAVÉS DA REVITALIZAÇÃO LINGUÍSTICA E O USO DA LEGENDAGEM

MARIA MONTROY
Universitat Jaume I

1. INTRODUÇÃO

1.1 SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

São Tomé e Príncipe é um país em vias de desenvolvimento da África Central. Formado por diversas ilhas localizadas no golfo da Guiné, perto da línea equatorial, São Tomé e Príncipe conta com uma superfície de 1.001 km^2 e 215.000 habitantes (The World Bank, 2020), mais da metade dos quais não têm ingressos para satisfazer as necessidades básicas (PNUD, 2002). Desde que esta ex-colónia de Portugal conseguiu a independência no ano 1975, tem sobrevivido de forma quase exclusiva da ajuda internacional e, com certeza, este facto tem muito a ver com que o seu nível de subdesenvolvimento não esteja tão acentuado como noutros países (Gonçalves de Género, 2012), mas o ideal seria que esta ajuda ou cooperação se produzisse com o alvo de não criar dependência (Álvarez Vilas, 2015).

Desde a perspectiva linguística, São Tomé e Príncipe é um país muito rico. Aliás do português, também se falam o crioulo forro, o crioulo cabo-verdiano, o angolar e o lung'ie na ilha de Príncipe (Araujo e Agostinho, 2010; Gonçalves e Hagemeijer, 2015; Hagemeijer, 2009; Lorenzino, 1996). Uma vez atingida a independência de Portugal, em São Tomé e Príncipe o português se reafirmou como língua oficial exclusiva em todos os contextos comunicativos e académicos, dado que as línguas crioulas não estão incluídas no sistema educativo (Hagemeijer et al., 2018). Portanto, a estigmatização das línguas crioulas que se iniciou na

época colonial perdura até hoje e isto tem impedido uma identidade crioula ligada às suas línguas, e tem reduzido alguns elementos identitários de tipo cultural (Gonçalves e Hagemeijer, 2015; Ribeiro de Souza, 2015). Na actualidade, a maioria de pessoas que utilizam as línguas crioulas são as pessoas idosas (Gonçalves e Hagemeijer, 2015; Ribeiro de Souza, 2015).

Para o trabalho que se apresenta, a língua de investigação escolhida foi o crioulo forro. O forro é uma língua unida aos provérbios, as músicas e muitas das tradições do país (Cardoso et al., 2015) e, mesmo que a situação das línguas crioulas (também do forro) seja como já foi mencionado, recentemente se identificam santomenses expatriados que se interessam pelo forro como símbolo de identidade e ferramenta de união e distinção doutros falantes de português, assim como um maior interesse pela língua nos meios de comunicação e na produção musical (Bouchard, 2017). Bouchard (2017) também regista um desejo pela preservação da língua e pela integração da mesma no sistema educativo, mas não especifica iniciativas específicas. De todas as formas, por agora os falantes mais habituais deste crioulo são, como se especificou anteriormente, as pessoas idosas.

Em São Tomé e Príncipe os idosos são um grupo social marginado; tendem a ser os últimos em receber qualquer recurso como alimentos, água potável, saneamento básico e protecção social (Cooperación Bierzo Sur, 2012-2013). A exclusão de idosos é uma das consequências da pobreza nas famílias, que se agrava pelo aumento de casos de intolerância e acusações de feitiçaria, e esta exclusão é também a causa principal do elevado índice de pobreza das pessoas idosas (PNUD, 2002).

Este cenário convida às perguntas de se existe alguma relação entre a situação decadente das pessoas idosas e a do crioulo forro, e de se o crescente interesse pelo crioulo forro poderia utilizar-se para a integração de idosos através da revitalização da língua.

1.2 A REVITALIZAÇÃO LINGUÍSTICA

A revitalização linguística poderia definir-se como uma série de práticas que pretendem manter e acrescentar a presencia duma língua em perigo de desaparição naquelas comunidades onde se fala tradicionalmente (Hinton et al., 2018).

As línguas menorizadas sofrem de preconceitos que estimulam a sua desaparição, já que as atitudes negativas podem ser um motivo suficiente para que os falantes modifiquem o seu comportamento linguístico em favor doutra língua (Ascencio, 2009). É o encorajamento para a utilização duma língua o que inibe a discriminação e a opressão que sofrem as minorias linguísticas e é útil na emancipação e empoderamento destas comunidades (Hornberger, 2005). No entanto, para estabelecer uma revitalização linguística eficiente, se precisa do apoio de comunidades locais e dos governos (UNESCO, 2003) mas, porquê se deveriam investir esforços, recursos e tempo nesta actividade? Zuckerman et al. (2014) encontram três grandes motivos: porque é estético, porque é ético e porque é útil.

Primeiramente, as línguas representam diferentes formas de expressar a cosmovisão dos seus falantes e esta informação nos ajuda a compreender como é uma cultura tal como a arte nos fala dos seus autores e conservamos as obras com cuidado e interesse nos museus (motivo estético). Em segundo lugar, a maioria de desaparição de línguas acontece como resultado duma opressão prolongada, como exprimem Ascencio (2009) e Ferguson (2006). Portanto, a revitalização linguística pode ser uma forma de compensar às comunidades afectadas (motivo ético). Por último, a revitalização linguística aumenta a auto-estima dos falantes, assim como o seu orgulho cultural e consciência de comunidade e entorno (Zuckerman et al., 2014). Também oferece benefícios cognitivos próprios do plurilinguismo (Chibaka, 2018; Marian e Shook, 2012; Zuckerman et al., 2014) e até benefícios económicos em caso que se estimule o turismo cultural, como é o caso de Austrália, que oferece experiencias relacionadas com a arte e as representações aborígenes (Mahadevan, 2017).

Se voltarmos às perguntas finais da secção anterior, surgem novas questões: se houver uma relação entre a situação decadente do forro e a dos idosos, se poderiam relacionar também para a sua melhora? Se expõe então a possibilidade de situar os idosos como protagonistas da revitalização linguística, mostrando-os como fonte de conhecimentos linguísticos, mas também históricos, naturais e tradicionais, demonstrando assim que ainda têm muito com que contribuir à sociedade. Esta nova apresentação dos idosos e do crioulo forro poderia realizar-se através de vídeos nos que aparecessem idosos a falar em forro sobre músicas, gastronomia, histórias e outros elementos tradicionais, em chave humorística ou de divertimento. Estes vídeos poderiam legendar-se em português para favorecer assim a aprendizagem passiva da língua, o que contribui à sua revitalização.

A diversidade linguística permite à humanidade crescer e enriquecer-se culturalmente. O seu declínio deveria ser motivo de preocupação. Segundo Hinton et al., 2018, a revitalização linguística se percebe nas comunidades beneficiárias como uma actividade sanadora e justa, e supõe também a revitalização de tradições e formas de relacionar-se com outros membros da comunidade e com a natureza. Nestas apreciações encontramos o sentido à proposta que se apresenta: a integração de idosos através da revitalização do forro e da legendagem.

1.3 A LEGENDAGEM

Bartoll (2015) define a legendagem como a modalidade de Tradução Audiovisual que permite manter o texto audiovisual de partida ao tempo que se mostra a tradução escrita no ecrã sintonizada com os elementos orais originais.

Em comparação com outras modalidades de Tradução Audiovisual, o processo de legendagem é muito mais simples, já que não precisa da intervenção de tantos agentes. O *software* para legendar também não supõe uma complicação porque existem muitos programas de livre aceso disponíveis em Internet, gratuitos e muito intuitivos para os que não se precisam técnicos ou profissionais específicos como o *Subtitle Workshop*, o *Aegisub*, ou o *Subtitle Edit* entre outros (Talaván, 2013). Um exemplo da simplicidade do processo de legendagem através de

programas como os mencionados, é o fenómeno *fansub*. Os *fansub* é o conteúdo audiovisual legendado por aficionados. Os seguidores deste conteúdo descarregam o guião e utilizam este tipo de programas para criar as legendas (Chaume, 2013).

O facto de ser uma ferramenta simples e económica é uma vantagem para um país em vias de desenvolvimento e com recursos limitados como São Tomé e Príncipe, mas não é o único aspecto positivo desta modalidade; também tem uma eficácia demonstrada na aprendizagem de línguas.

Díaz-Cintas (2012) encontra diferentes vantagens da legendagem na aprendizagem duma língua segundo a tipologia das legendas. Por exemplo, as legendas interlinguísticas standard, que mostram um vídeo na língua meta (a língua que se quer aprender), e as legendas na língua materna dos alunos, fortalecem a compreensão de diálogos originais e permitem criar conexões entre dois sistemas linguísticos. As legendas interlinguísticas standard se recomendam para principiantes no estudo da língua estrangeira (p.99). Este é o tipo de legenda que se considerou para esta investigação porque mesmo exista um sistema de escritura oficial e alguma tradição escrita em forro, não está suficientemente estendida entre a população já que as línguas crioulas não se incluem no sistema educativo do país (Cardoso et al., 2015; Hagemeijer et al., 2018). Em consequência, resultaria mais simples para a maioria da população ler e assimilar legendas em português que é a língua na que estão mais habituados a ler e escrever. Equiparamos então o forro ao termo "língua estrangeira" que utiliza Díaz-Cintas (2012).

Regressando às vantagens da legendagem na aprendizagem de línguas estrangeiras, diferentes investigadores têm observado que, não só melhora os conhecimentos léxicos e a compreensão oral, também os conhecimentos de aspectos socioculturais associados ao vídeo (Lunin e Minaeva, 2015; Terrero, 2016). Por último, a legendagem pode ser bem recebida por parte dos espectadores, mesmo quando não estão habituados a consumir material legendado (Marzà e Torralba, 2014).

Tendo em conta estas considerações, se propõe a utilização da legendagem como técnica de revitalização do forro e de integração de idosos.

2. OBJETIVOS

O objectivo principal deste trabalho é valorar se a legendagem poderia considerar-se como ferramenta de integração de idosos e revitalização linguística em São Tomé e Príncipe.

Para o conseguir, se propõem alguns objectivos secundários:

1. Averiguar a percepção cultural e linguística dum grupo de idosos falantes de forro.

Analisar as reflexões e opiniões de pessoas não idosas de São Tomé e Príncipe sobre os comentários dos idosos respeito à situação que vivem, o estado da língua e as tradições do país.
Analisar a reacção de diferentes agentes relacionados com a cooperação e a Tradução Audiovisual sobre a legendagem como ferramenta de integração no contexto de São Tomé e Príncipe

Antes de continuar, é importante esclarecer que o presente trabalho não pretende apresentar a legendagem como o único método para revitalizar o forro ou integrar pessoas idosas. Bem pelo contrário, o que se pretende é valorar se pode ser uma ferramenta mais que, em colaboração com outras técnicas, possa atingir este duplo objectivo.

3. METODOLOGIA

Para atingir os objectivos anteriores, se desenvolveram três fases de investigação diferentes: primeiro, três idosos foram entrevistados em forro sobre a sua percepção da sua condição social e da situação linguística. Em segundo lugar, o resultado destas entrevistas foi condensado num vídeo duns 12 minutos que foi mostrado a 16 pessoas não idosas. Estas pessoas também foram entrevistadas para esclarecer a sua opinião sobre as questões que se colocam no vídeo, mas também para conhecer a sua percepção da legendagem. Por último, três grupos de especialistas em Tradução Audiovisual, Cooperação Internacional e Cooperação Linguística, foram consultados para ter uma perspectiva profissional sobre as possibilidades da legendagem na revitalização do forro e, por sua vez, na integração de idosos (Montroy, 2020, pp.166-198).

3.1 ENTREVISTAS COM PESSOAS IDOSAS

Na primeira fase, três idosos entre 70 e 90 anos falantes de forro foram entrevistados num centro social da cidade de São Tomé. As entrevistas dos idosos podem dividir-se nas três fases que diferencia Seidman (2013); numa primeira fase as perguntas se articulavam entorno ao seu passado, o seu presente e, por último, se convidava a reflectir sobre as mudanças no decorrer do tempo. Por isso, os idosos começam a falar da língua que falavam em casa, em quê momentos se falava forro e quando português, a língua que depois decidiram falar os filhos, as línguas que se falam agora e qual é a sua opinião sobre esta realidade linguística. Da mesma forma, também falam sobre como eram tratados os idosos quando eles eram novos e como é a relação com os idosos agora. Também mencionam a forma em que mudaram algumas manifestações culturais do país.

Estas entrevistas foram condensadas num vídeo de 12 minutos que se legendou em português e seria a base das entrevistas com pessoas não idosas da ilha de São Tomé, como se exprime na secção seguinte.

3.2 ENTREVISTAS COM PESSOAS NÃO IDOSAS

Nove mulheres e sete homens dentre 18 e 50 anos de diferentes profissões foram entrevistados em base ao vídeo dos idosos. Estas entrevistas foram gravadas em áudio ou vídeo segundo a vontade dos participantes. Algumas das contribuições foram complementadas com notas de campo, já que alguns entrevistados reflexionavam sobre alguns aspectos depois de finalizar a entrevista e os temas tratados surgiam de novo noutras conversas.

Primeiramente, este grupo de entrevistados respondeu perguntas sobre a percepção que têm da cultura, a língua e as pessoas idosas em São Tomé e Príncipe. Algumas das perguntas formuladas são “como é a vida dos idosos em São Tomé?”, “quantas línguas fala?” “qual é a sua língua materna?” “em que língua fala aos filhos?” ou “qual é a melhor língua para fazer gestões em São Tomé?”.

Em segundo lugar, o vídeo legendado dos idosos lhes foi mostrado e se aproveita para aprofundar nos aspectos relativos ao forro e aos idosos segundo a opinião que deram os idosos. Aliás, se acrescentam perguntas sobre a sua percepção da legendagem.

3.3 CONSULTA COM PERITOS

Para validar os dados recolhidos em São Tomé e Príncipe e ter diferentes pontos de vista sobre o objectivo principal desta investigação (v.2), se realizaram três consultas a peritos em Cooperação Internacional, Cooperação Linguística e Tradução Audiovisual através de grupos de discussão (com os peritos em Cooperação Internacional e os peritos em Tradução Audiovisual) e entrevistas (com os peritos em Cooperação Linguística).

O grupo de discussão com peritos em Cooperação Internacional foi formado por seis pessoas com experiências de trabalho ou planificação de projectos em diferentes países, alguns deles também em São Tomé e Príncipe. As suas áreas profissionais eram a saúde, a antropologia, a arte terapia e a construção.

O grupo de discussão com peritos em Tradução Audiovisual, foi formado por quatro pessoas com experiência variada em dobragem, legendagem e acessibilidade.

Os peritos em Cooperação Linguística têm mais 15 anos de experiência a acompanhar povos que têm a vontade de revitalizar as suas línguas para melhorar a sua realidade. Por motivos de disponibilidade horária e geográfica, os dois peritos em Cooperação Linguística foram entrevistados em dias diferentes sobre as mesmas questões.

Ao início destas sessões, se perguntou pela sua opinião da cooperação linguística e as aplicações que podia ter aos peritos em Cooperação Internacional e Tradução Audiovisual. Os peritos em Cooperação Linguística foram perguntados sobre os seus conhecimentos sobre São Tomé e Príncipe. Depois se introduziu o caso do forro e dos idosos de São Tomé e Príncipe para saber se acreditavam que a cooperação linguística seria uma vantagem neste caso particular e se encontravam

uma união entre a situação decadente da língua e a situação de abandono das pessoas idosas. Por último, se partilharam algumas frases extraídas das entrevistas realizadas em São Tomé e Príncipe que representam a visão dos entrevistados sobre o forro e os idosos para gerar uma reflexão desde as suas áreas profissionais.

4. RESULTADOS

As entrevistas com as pessoas idosas mostram uma diferencia no tratamento aos idosos do passado ao presente. Um dos idosos explica que, quando ele era novo, os idosos eram muito respeitados e cuidados na comunidade, e que a situação actual de rejeição, agressão e abandono é relativamente recente. Também se identificam diferencias nalgumas manifestações culturais do país, como nas danças o nas celebrações familiares, seja na motivação ou na forma de realizá-las. No que toca ao forro, antes se utilizava mais do que agora. É a geração destes idosos que deixou de falar em forro aos filhos, porque consideram que é uma língua de adultos e não é apropriada para criar. Apesar disso, um dos idosos pensa que o forro deveria estudar-se nas escolas.

Quanto às pessoas não idosas, em termos gerais, coincidem na opinião dos idosos que o forro não é uma língua correcta para criar os filhos. Contrariamente, todos eles consideram que deveria ensinar-se na escola de forma amena e ter mais presencia nos meios de comunicação. Aliás, todos têm uma opinião positiva da legendagem, porque intuem que serviria para aprender a língua o melhorar os seus conhecimentos. Uma das entrevistadas, que acreditava que o forro não era uma boa língua para criar os filhos, propõe a emissão dum programa de TV infantil em forro com legendas para que as crianças pudessem aprender. Também confirmam a situação de abandono e rejeição que sofrem os idosos mais pobres e se mostram sensíveis sobre este facto. Todos os entrevistados consideram que há uma relação entre a situação dos idosos e a situação do forro.

Os peritos em Cooperação Internacional pensam que a revitalização do forro através da legendagem é positiva sempre que o seu objectivo seja

melhorar a situação das pessoas idosas. Acreditam que esta actividade serviria para fomentar a auto-estima destas pessoas e como forma de integrá-las na sociedade dando valor aos seus conhecimentos. Um dos peritos sugere a realização dum concurso de poesia, brincadeiras, histórias ou músicas em forro no qual participem os idosos. Outra das profissionais que conformam este grupo, aponta que a legendagem é inútil para a população analfabeta. Também há quem pensa que se trata de uma actividade muito cara e, em consequência, difícil de levar a cabo em contextos de cooperação.

Os peritos em Tradução Audiovisual defendem que a legendagem aproximaria a figura dos idosos e a língua à população, e que este facto contribuiria à normalização do forro e a apreciação das pessoas idosas. Propõem a realização dum programa que visite idosos de diferentes partes do país para que falem na sua língua sobre histórias, gastronomia, músicas, natureza etc. da área na qual moram. Uma das integrantes deste grupo pensa que a dobragem também poderia aplicar-se para atingir o mesmo objectivo, e sugere a realização de *workshops* de dobragem com idosos e crianças como uma actividade de integração intergeracional. Alguns destes peritos pensam que os vídeos legendados ou dobrados poderiam projectar-se nas diferentes comunidades através dum cinema itinerante. Uma das peritas assinala a utilidade da legendagem como ferramenta de alfabetização e outra, como método divertido de aprender uma língua.

Os peritos em Cooperação Linguística encontram uma relação clara entre a situação do forro e a situação dos idosos. Pensam que a legendagem é útil para revitalizar a língua e integrar idosos, sempre que não seja a única actividade que se utilize, e apreciam que se trate duma actividade económica. Para que funcione, deve-se desenvolver em coordenação com outro tipo de iniciativas de âmbitos diferentes. Assinalam a importância de fazer mais gravações de idosos a falar em forro para ter um registo da língua e de ter em conta a inclusão do forro nas novas tecnologias para que o projecto tenha sucesso. Também remarcam a necessidade da participação de agentes locais e que, em caso de iniciar-se o ensino de forro nas escolas, seja de forma diferente e amena. Por

último, recomendam que na difusão dos vídeos sejam através das escolas, a TV e Internet (Montroy, 2020, pp.209-262).

5. CONCLUSÕES

As conclusões relativas à situação dos idosos retirados das contribuições de todos os participantes indicam, entre outras questões, que a relação que antigamente se tinha com as pessoas idosas tem mudado a pior; que efectivamente, existe uma discriminação aos idosos mais empobrecidos; que se identifica uma relação entre a situação dos idosos e a situação do forro. Tendo em conta estas considerações, teria sentido desenvolver projectos linguísticos e culturais que trabalhassem com crianças e famílias para devolver aos idosos o antigo rol que tinham na sociedade e contribuir a uma mudança de paradigma ao mostrá-los como fonte de conhecimentos insubstituível e merecedores de respeito e atenção.

No que diz respeito ao forro, os entrevistados de São Tomé e Príncipe coincidem em considerar que é uma língua de adultos e não de crianças, mas também que deveria ensinar-se na escola e ter mais presencia nos meios de comunicação. Portanto, entendemos que não existe um repúdio visceral à língua, senão uma vontade dos pais a oferecer aos filhos um futuro académico falando à língua da escola, o português. Concluímos em consequência que a escola seria chave na revitalização do forro e, segundo as respostas dos entrevistados, as famílias aceitariam de bom grau este ensino. Como exemplo, recordamos a proposta duma das entrevistadas não idosas para realizar um programa infantil legendado para que as crianças aprendam forro. Cabe recordar também a opinião de muitos entrevistados não idosos sobre a forma em que deveria ensinar-se o forro: de forma amena. Tendo em conta esta consideração e a dos peritos em Cooperação Linguística, apreciamos que o ensino de músicas, brincadeiras e histórias seria um bom começo para o forro no âmbito educativo, e dá sentido à proposta dos peritos em Cooperação Internacional: a organização dum concurso de poesia, contos, provérbios, música etc. em forro no qual participem pessoas idosas, bem como concorrentes o como juízes que decidem quem é o campeão. Aliás, este

concurso poderia gravar-se e converter-se em material para legendar e que se emita na TV e Internet ou se projectasse nas comunidades de forma itinerante, como sugerem os peritos em Tradução Audiovisual. Também incluiria a recomendação dos peritos em Cooperação Linguística de gravar o máximo material possível dos idosos a falarem forro.

Quanto à legendagem, todos os entrevistados não idosos gostam da experiência, gostariam de ver mais programação em forro legendada, e acreditam que a legendagem seria útil para aprender forro. Concluímos então, que a exposição a material em forro legendado seria bem acolhida.

Os peritos em Cooperação Internacional assinalam que a legendagem seria um problema económico em contextos de cooperação. Em realidade, como foi exposto na secção 1.3, não seria bem assim, porque há programas disponíveis gratuitamente e fáceis de utilizar. A opinião dos peritos em Cooperação Internacional contrasta com a dos peritos em Cooperação Linguística, que apreciam o facto da legendagem ser uma ferramenta económica.

Uma das peritas em Cooperação Internacional, observa que a legendagem é inútil para pessoas analfabetas. Segundo o Instituto Nacional de Estatística de São Tomé e Príncipe (2018), o grau de alfabetização do país é dum 90%. Independentemente da análise da veracidade desta cifra, que merece um estudo mais completo, é importante mencionar a contribuição duma das peritas em Tradução Audiovisual, que assinala a utilidade da legendagem para a alfabetização. Esta opção oferece novas perspectivas de trabalho que incluem também pessoas que não saibam ler nem escrever. Entretanto, precisaria duma investigação específica para estabelecer um plano de trabalho apropriado.

Todos os peritos em Tradução Audiovisual pensam que a legendagem teria uma incidência positiva em São Tomé e Príncipe e que poderia contribuir a uma mudança na percepção sobre os idosos e o forro. Uma das peritas deste grupo também observa que a legendagem pode ser uma forma divertida de aprender a língua, como recomendam os peritos em Cooperação Linguística e como reclamam os entrevistados não idosos. Segundo todas estas apreciações, teria sentido desenvolver um

projecto de integração de idosos através da revitalização do forro utilizando a legendagem, como se propõe no presente trabalho.

Considerando a recomendação dos peritos em Cooperação Linguística sobre a conveniência de integrar a legendagem num projecto mais amplio, com iniciativas de diferentes âmbitos, concluímos que o uso da legendagem com o objectivo que apresente este artigo, chegaria ao máximo do seu benefício em caso de criar uma equipa mista com agentes de diferentes áreas, especialmente com agentes locais, para que cada um contribuísse com os seus conhecimentos e as suas metodologias. Nesta proposta poderia considerar-se também o uso da dobragem, como sugerem os peritos em Tradução Audiovisual. No início da investigação, não se tinha contemplado a possibilidade desta modalidade por motivos económicos, mas os peritos em Tradução Audiovisual não previam que fosse muito problemático. Se fosse o caso, a proposta do *workshop* intergeracional resulta muito interessante, mas é preciso estudar as possibilidades económicas, de materiais e de sustentabilidade reais que teria este projecto.

Chegados a este ponto, analisamos a consecução dos objectivos propostos ao início de projecto começando pelos objectivos secundários que nos levam até a consecução do objectivo principal.

O primeiro dos objectivos secundários era averiguar a percepção cultural e linguística dum grupo de idosos falantes de forro. Este objectivo foi atingido mediante a bibliografia consultada sobre história, cultura e línguas de São Tomé e Príncipe; metodologia etnográfica; e memórias de trabalhos de cooperação e dados oficiais sobre pessoas idosas, e através das entrevistas com pessoas idosas. Através desta documentação prévia, foi possível a construção e planificação das entrevistas para obter opiniões relevantes e compreender os entrevistados e a sua bagagem cultural. As entrevistas com os idosos supõem a contribuição direita destas pessoas que nos permite conhecer a sua opinião sobre a situação que sofrem e a situação cultural e linguística do país.

Como resultado deste objectivo secundário, foi possível chegar à quatro conclusões: a noção geral do forro como língua de adultos, mas não para crianças; a consideração que o forro deveria ensinar-se nas escolas;

a decadência dalgumas manifestações culturais do país e, por último, que a relação que antigamente se tinha com as pessoas idosas, mudou.

O segundo objectivo secundário era analisar as reflexões e opiniões de pessoas não idosas de São Tomé e Príncipe sobre os comentários dos idosos respeito à situação que vivem, o estado da língua e as tradições do país. De novo, remarcar a importância da bibliografia para atingir este objectivo e concretizar as entrevistas e compreender as respostas com os matizes culturais. As transcrições das entrevistas e os grupos de discussão permitiram a análise das repetições de ideias nas respostas dos participantes e realizar conexões entre as diferentes intervenções. Este objectivo secundário nos leva às conclusões que as pessoas não idosas concordam com que a relação que se tinha com os idosos tem mudado, que se considera que há uma relação entre a situação da língua e a situação dos idosos, que também consideram o forro como uma língua de adultos e não de crianças, e que gostariam que as crianças aprendessem forro na escola ou através da TV.

O último objectivo secundário pretendia analisar a reacção de diferentes agentes relacionados com a cooperação e a Tradução Audiovisual sobre a legendagem como ferramenta de integração no contexto de São Tomé e Príncipe, e foi atingido através dos grupos de discussão e entrevistas com os peritos. As concussões às quais nos leva este objectivo são: a legendagem seria útil no caso particular da revitalização do forro e a integração de idosos em São Tomé e Príncipe; a legendagem se pode utilizar como ferramenta de alfabetização; o ideal seria criar uma equipa mista para que cada especialista contribuísse ao projecto com os conhecimentos do seu âmbito e a utilização da Tradução Audiovisual deve estar integrada num programa planificado com um objectivo concreto para ter sucesso.

É por meio destes objectivos secundários que atingimos o objectivo principal: valorar se a legendagem poderia considerar-se como ferramenta de integração de idosos e revitalização linguística em São Tomé e Príncipe. Mediante este objectivo principal, concluímos as ideias seguintes: a legendagem teria um bom acolhimento em São Tomé e Príncipe; a legendagem supõe uma ferramenta fácil económica para utilizar em contextos de cooperação; dado que se considera que a situação dos

idosos e a situação da língua estão relacionadas, a legendagem seria útil para unir estes dois âmbitos e trabalhar ambos de maneira transversal; a legendagem poderia ser o método de aprendizagem de forro ameno e divertido que reclamam os entrevistados não idosos e os peritos em cooperação linguística; a legendagem permitiria incluir o forro na nova era digital em caso que os vídeos estejam disponíveis numa plataforma acessível através dum telemóvel ou redes sociais.

Com este parágrafo conclui a revisão das conclusões mais relevantes sobre o uso da legendagem para revitalizar o crioulo forro e contribuir assim à integração das pessoas idosas de São Tomé e Príncipe. A Tradução Audiovisual é uma ferramenta nova em contextos de Cooperação Internacional e oferece muitas possibilidades, já que permite trabalhar diferentes aspectos de forma transversal e é facilmente adaptável a era tecnológica que vivemos. Todas as considerações anteriores reforçam a proposta de trabalhar de forma transversal em favor dos idosos, na revitalização linguística e na recuperação das tradições, e a legendagem de vídeos com esta temática é uma ferramenta que permitiria combinar os três aspectos.

6. REFERÊNCIAS

Álvarez Vilas, Carmen. (2015). Cicatrices en el alma. A propósito de un caso... en Santo Tomé y Príncipe, pp. 25-42. *Sanitat a l'Àfrica*. Barcelona, Drassanes per Àfrica.

de Araujo, Gabriel e Agostinho, Ana Lívia. (2010) Padronização das línguas nacionais de São Tomé e Príncipe. Língua e Instrumentos Linguísticos, pp. 49-81. *Revista Língua e Instrumentos Lingüísticos*, 26.

Ascencio, Milton. (2009). La pérdida de una lengua: el caso del náhuat, pp. 68-78. *Teoría y Práxis,* 14. redicces.org.sv/jspui/bistream/10972/920/1/nahuat.pdf

Bartoll, Eduard. (2015). Introducción a la Traducción Audiovisual. Ed. UOC.

Bouchard, Marie-Eve. (2017). Linguistic variation and change in the Portuguese of São Tomé. Department of lingüístics. New York University.

Cardoso, Hugo et al. (2015). Crioulos de base lexical portuguesa, pp. 670-691. *Manual des anthologies, corpus et textes romanes*. Maria Iliescu e Eugeen Roegiest. Berlin: Mouton de Gruyter.

Chaume Varela, Federico. (2013). The turn of audiovisual translation: New audiences and new technologies, pp. 105-123. *Translation Spaces 2*. John Benjamins Publishing Company.

Chibaka, Evelyn Fogwe. (2018). Advantages of Bilingualism and Multilingualism: Multidimensional Research Findings. Multilingualism and Bilingualism. Beban Sammy Chumbow. IntechOpen. https://www.intechopen.com/books/multilingualism-and-bilingualism/advantages-of-bilingualism-and-multilingualism-multidimensional-research-findin

Cooperación Bierzo Sur. (2012-2013). Programa de evaluación geriátrica integral con ancianos de las casas sociales de Cruz Vermelha en Santo Tomé y Príncipe.

Díaz-Cintas. Jorge. (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera, pp. 95-114. *Abehache, Revista da Associação Brasileira de Hispanistas,* 2(3).

Ferguson, Gibson. (2006). Minority languages and language revitalisation, pp. 70-109. *Language Planning and Education. Edinburgh Textbooks in Applied Linguistics*. Ed. Alan Davis i Keith Mitchell. Edinburgh University Press.

Gonçalves de Género, Esterline. (2012). Análise da Estratégia de Desenvolvimento da União Africana: uma abordagem geo-social aplicada a São Tomé e Príncipe. Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Ciências Políticas e Sociais.

Gonçalves, Rita e Hagemeijer, Tjerk (2015). O português num contexto multilingue: O caso de São Tomé e Príncipe, pp. 87-107. *Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane: Série Letras e Ciências Sociais*, 1(1).

Hagemeijer, Tjerk. (2009). As Línguas de S. Tomé e Príncipe, pp. 1-27. *Revista de Crioulos de Base Lexical Portuguesa e Espanhola*, 1.1.

Hagemeijer, Tjerk et al. (2018). Línguas e Políticas Linguísticas em São Tomé e Príncipe, pp. 54-59. *Políticas Linguísticas em Português.* Lidel.

Hinton, Leanne et al. (2018). Language Revitalization as a Growing Field of Study and Practice. *The Routledge Handbook of Language Revitalization.* Routledge. Ed. Leanne Hinton, Leena Huss e Gerald Roche. Hornberger, 2005

Instituto Nacional de Estatística. (2018). Instituto Nacional de Estatística República Democrática de São Tomé e Príncipe. https://www.ine.st

The World Bank. (2020). The World Bank in Sao Tome and Principe. https://www.worldbank.org/en/country/saotome

Lorenzino, Augusto Gerardo. (1996). Uma avaliação socio-linguística sobre São Tomé e Príncipe. *Congresso Internacional sobre o Português: Actas,*

vol. I-III. Inês Duarte e Isabel Leiria (orgs.). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística e Edições Colbri, vol. II.

Lunin, Mikhail e Minaeva, Ludmila. (2015). Translated subtitles language learning method: a new practical approach to teaching English, pp. 268-275. *Procedia – Social and Behavioral Sciences,* 199.

Mahadevan, Renuka. (2017). Examining domestic and international visits in Australia's aboriginal tourism. *Tourism Economics*, 24. https://www.researchgate.net/publication/315996151_Examining_domestic_and_international_visits_in_Australia's_Aboriginal_tourism

Marian, V. e Shook, A. (2012). The cognitive benefits of being bilingual. *Cerebrum* 2012, 13. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3583091/

Marzà, Anna e Torralba, Gloria (2014). Incidental Language Learning through Subtitled Cartoons: Is it Possible in a Dubbing Country?, pp. 199-219. *Subtitles and Language Learning: Principles, strategy and practical experiences, (electronic resource)*. Switzerland. Ed. Peter Lang.

Montroy, Maria. (2020). La subtitulació com a eina per a la cooperació: el cas de São Tomé i Príncipe. Tesi Doctoral. Universitat Jaume I. http://hdl.handle.net/10803/670348

PNUD .(2002). Relatório do Desenvolvimento Humano em São Tomé e Príncipe. As mudanças de 1990 a 2002 e o desenvolvimento humano.

Ribeiro de Souza, Luciana. (2015). São Tomé e Príncipe em dois momentos identitários. (Quinta seção: discurso, língua, pátria e ensino). *Cadernos de Pós-Graduação em Letras* (Mackenzie), 15(1).

Seidman, Irving. (2013). Interviewing as qualitative research. New York. Teachers College Press.

Talaván, Noa (2013). La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Barcelona: Octaedro.

Terrero Anguiano, Aitana. (2016). Los subtítulos como recurso didáctico para la enseñanza-aprendizaje de inglés en la etapa de educación secundaria. Trabajo de fin de máster. Universidad Internacional de La Rioja.

UNESCO. (2003). Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas. *Reunión Internacional de Expertos sobre el programa de la UNESCO «Salvaguardia de las Lenguas en Peligro".* Grupo especial de expertos sobre las lenguas en peligro convocado por la UNESCO.http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/LVE_Spanish_EDITED%20FOR%20PUBLICATION.pdf

Zuckermann, Ghil'ad et al. (2014). Native Tongue Title: compansation for the loss of Aboriginal languages, pp. 55-71. *Australian Aboriginal Studies.* Journal of the Australian Institute of Aboriginal and Torres Strait Islander Studies, 1.

CAPITAL SOCIAL ONLINE: UNA REVISIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA DE IDENTIDAD Y DE DIVERSIDAD CULTURAL

Darllyn Ismey Muñoz Rodríguez
Universitat de València

Carmen Carmona Rodríguez
Universitat de València

Julián Bell Sebastián
Universitat de València

Nerea Hernaiz Agreda
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

Las últimas décadas marcadas por la globalización, la internalización de las relaciones económicas y el desarrollo tecnológico, han agudizado el fenómeno migratorio alrededor del mundo, por lo que cada vez son más las personas que deciden migrar. Así pues, no es de extrañar que, actualmente, el fenómeno migratorio sea uno de los fenómenos sociales que más interés, preocupación y debate despierta en los países y comunidades a nivel global.

La magnitud de los flujos migratorios actuales, plantean contextos sociales diversos, en los que distintas perspectivas y culturas se encuentran paulatinamente en espacios sociales comunes a medida que van atendiendo sus intereses y necesidades personales y profesionales. Información del Portal de Datos Mundiales sobre la Migración (Eurostat, 2020) señala que, en el mundo, al menos 281 millones de personas residen en un país distinto al suyo. A nivel europeo, se estima que en 2019 al menos el 7.7 % del total de los habitantes de la Unión Europea habían nacido en un Estado no miembro (Eurostat, 2019). Estos datos incluyen

a migrantes con experiencias de migración diversas: solicitantes de asilo (9%), migración por empleo (17%), educación (4%) y hay un número indeterminado de migrantes que residen en territorio europeo, pero que no cuentan con algún suporte o estatus legal plenamente reconocidos. Ahora bien, desde una perspectiva relacional, esta cifra se traduce en una sociedad culturalmente diversa que plantea una serie de complejidades que requieren valoraciones desde perspectivas distintas pero interdependientes. Desde los escenarios cotidianos de encuentro, participación y socialización que es posible configurar una idea más amplia, sensible y tolerante del mundo que compartimos. Sin embargo, esta concepción sólo es posible si hay lugar para la convergencia de las distintas formas de pensar, comportarse, percibir y ser (Kazanjian, 2019), éstas son un reflejo auténtico de los bagajes culturales y de las búsquedas, las construcciones y los imaginarios que las personas hacen sobre su identidad y su vida. En el caso del colectivo migrante, tales configuraciones son además una muestra evidente del esfuerzo que hacen por conformar una identidad que posibilite su "integración" en una sociedad de acogida, a la que se espera pertenecer (Grzymala-Kazlowska, 2016).

En este sentido y pese a que la mayoría de las teorías de la adaptación no incluyen la cuestión de la identidad, la literatura señala estas cuestiones como un elemento de peso que media en las relaciones y acciones de las personas a lo largo de la vida (Blummer, 1969). Al respecto, Park (2007) identifica distintos tipos de identidades entre los migrantes basándose en los puntos de apoyo o anclaje que estos migrantes consideran, y que les permiten alcanzar su estabilidad y bienestar psicológico y social en el marco de su experiencia migratoria. Así, distingue entre identidades transnacionales (ancladas por los deberes familiares y las relaciones laborales) y las identidades étnicas (ancladas a tradiciones culturales o religiosas específicas); en cualquier caso, puede ser la identidad un recurso determinante para los procesos de integración y adaptación de los migrantes y, por consiguiente, para la configuración de genuinos espacios multiculturales.

Ahora bien, con los encuentros interculturales como hechos ineludibles en las sociedades actuales, el auge y la difusión tecnológica que se

posicionan como escenarios potencialmente funcionales para el desarrollo de la vida, incluso, más allá del mero entretenimiento, puesto que plantean alternativas que pueden transformar sustancialmente las formas que tenemos de comunicarnos, interactuar y relacionarnos (Carceller et al., 2015). Esto, además redunda, en el acceso a un conjunto amplio y diverso de posibilidades y desafíos para las relaciones, los encuentros y los acercamientos interculturales que afectan tanto el desarrollo humano, las identidades y la vida misma de las personas, como el crecimiento social, cultural y económico de las comunidades.

En este sentido, el capital social online puede ser un recurso valioso que atienda a las necesidades, oportunidades y retos que el fenómeno migratorio y la expansión tecnológica suponen para la vida social de las personas. El concepto, aunque relativamente nuevo se desliga del capital social del que Hanifan (1916), Bordieu (1986), Coleman (1988) y Putnam (1993) han teorizado en el pasado. William (2006) señala que el capital social es un recurso que se obtiene a través de interacciones interpersonales en redes sociales online, es decir, se configura a partir de los entornos digitales. Con el tiempo, el concepto ha ido ganando relevancia en la comunidad científica, siendo abordado en distintos estudios y desde distintas áreas del conocimiento desde donde intentan contribuir al complejo panorama de las relaciones sociales.

En este estudio también se realiza una contribución al complejo entramado de las relaciones sociales, interlocutores diversos, escenarios sociales interculturales, mediadas por la tecnología y con repercusiones directas en la vida de las personas. En esta línea, la presente investigación pretende partir de la recopilación y el análisis de la literatura científica de los últimos cinco años sobre al Capital Social Online, establecer cuál es el papel que la comunidad científica le ha otorgado al capital social online y explicar qué indica la literatura respecto a la forma en que las relaciones, las interacciones y las identidades humanas se han visto afectadas con la incursión de los medios digitales.

El vídeo proporciona una manera eficaz para ayudarle a demostrar el punto. Cuando haga clic en Vídeo en línea, puede pegar el código para insertar del vídeo que desea agregar.

1.1. Capital Social

Hanifan (1916) acuñó el término Capital Social haciendo referencia a "esos elementos intangibles que cuentan sumamente en la vida diaria de las personas, a saber, la buena voluntad, la camaradería, la comprensión y el trato social entre individuos y familias" (Citado en García-Valdecasas, 2011, p.138) para abordar la cuestión de las relaciones desde una perspectiva individual y colectiva. Más adelante, Bordieu (1986), Coleman (1988) y Putnam (1993) han desarrollado trabajos con los que han contribuido a la configuración del marco teórico del término.

La definición de Coleman (1988) es ampliamente utilizada en los estudios que abordan estas cuestiones; el autor se refiere al Capital Social en términos de recursos disponibles, concretos o potenciales, que se adquieren a través de vínculos sociales y en interacción con otros, además señala que independientemente del tipo o la estructura de las relaciones que se experimenten, el valor real de estos recursos radica principalmente en la funcionalidad que los distintos aspectos de la estructura de red sirven para concretar objetivos personales o colectivos.

Pese a las distintas definiciones y debates en torno al concepto, los teóricos parecen convergen en la idea de Capital Social como un concepto multidimensional que se configura a partir de las interacciones y de las relaciones con otros, de las participaciones en redes y grupos sociales y de la necesidad de la reciprocidad del compromiso y la confianza entre los implicados (Warburton et al., 2013).

En consecuencia, el Capital Social es más que el hecho de conocer a otras personas o tener determinada cantidad de amigos, el capital social consiste en conocer a otras personas de las que a futuro pueda disponerse para recibir ayuda y beneficio cuando sea necesario (Liu et al., 2016).

1.2. Capital Social Online

El auge y la difusión de los medios tecnológicos es progresivo y cada vez son más las personas que intervienen y participan en entornos digitales. Datos estadísticos sobre este tema, apuntan a un crecimiento

constante en términos del uso de las redes sociales y la cantidad de usuarios activos. Los datos también señalan que en promedio diariamente, las personas invierten 2 horas y 25 minutos en plataformas de redes sociales y mensajería instantánea (Statista, 2020).

Las cifras han ido aumentando progresivamente, y se espera que en los próximos años se mantenga la tendencia en cuanto a la cantidad de usuarios activos y al tiempo invertido en internet y las redes sociales.

Se cree que la expansión de las redes sociales está generando diferentes cambios en las formas de establecer y vivir las relaciones, pero también en la forma en que vivimos la vida y configuramos nuestra identidad (Del Prete & Redon, 2020). Por ello, las nuevas tecnologías están siendo un objeto de estudio interesante para la comunidad científica.

Howard (2012) señala que las plataformas digitales de comunicación, como son las redes sociales, son un conjunto de herramientas y servicios de comunicación que favorecen la conexión y el intercambio de todo tipo de información y que, al mismo tiempo, proveen de un espacio virtual para la conversación a través del uso de una red personal. Por tanto, se han convertido en una oportunidad para participar en actividades sociales en línea y en algunos casos, para participar en actividades offline. Esto, supone un vínculo entre ambos entornos (online-offline) y al respecto, Del Prete y Redon (2020), señalan que el mundo real no está necesariamente exento de lo virtual, sino que son mundos que a menudo se solapan. Así pues, la relación bidireccional de ambos entornos abre el debate sobre las potencialidades y los desafíos que las plataformas digitales y las redes sociales representan para la comunidad general y viceversa; un interés que se refleja desde discursos de distintos ámbitos y a nivel global (Cádiz et al., 2017, Calvillo & Velázquez, 2018).

En el marco de ese debate ha emergido la cuestión del Capital Social Online ligado al uso de las redes sociales, sitios web de comunicación masiva que se diferencian de otros servicios que proporciona internet como los mundos de juegos virtuales (Smith et al., 2017). Estas redes permiten establecer un perfil público o semipúblico, configurar una lista de usuarios con los que compartir e intercambiar contenido

(mensajes instantáneos, videos) y navegar entre contactos, conexiones y contenidos del mismo sistema (Boyd & Ellison, 2007).

La literatura científica ya ha señalado en las redes sociales cuatro funcionalidades: las referidas a la configuración de un perfil personal, funciones de desarrollo de relaciones, de interacción a través de mensajería y comentarios y de compartir contenido e información (Mochen & Xunhua, 2013). También Faucher (2018) destaca el carácter social y relacional de las redes sociales, indicando que es necesario entenderlas como elementos sociales de interacción, dinámica de grupo y comunicación mediada por los medios digitales. Todas estas perspectivas han anclado el concepto del Capital Social Online, posicionándolo como el principal indicador de recursos sociales online (Ellison et al., 2007; Williams, 2006). En este sentido, el capital social en línea se refiere a los recursos concretos o inmateriales que las personas consiguen de su participación en redes sociales en línea (Lin et al., 2001; Williams, 2006). Además, para la literatura, estos recursos posteriormente pueden proporcionar beneficios psicológicos y sociales (Williams, 2006).

1.3. Redes Sociales Online e Identidad

Múltiples estudios han abordado la cuestión del impacto de internet o específicamente del uso de las redes sociales en la configuración de las identidades (Heidari et al., 2019, Del Prete & Redon, 2020; García, 2012; Hodkinson, 2015; Salo et al.,2018; Greenhow & Robelia, 2009) pues pueden considerarse como entornos únicos capaces de ejercer gran influencia sobre los procesos de identificación (Maghrabi et al., 2014).

Por consiguiente, la identidad no sólo se configura a partir de las experiencias reales, concretas y tangibles, sino también a partir de las experiencias digitales o en línea (Heidari et al., 2020). Davis (2016) concluye que las identidades en línea pueden ser sustancialmente más complejas y dispersas porque son los aspectos de la personalidad y la foto de perfil los que interactúan en el espacio específico de la red social. Sin embargo, en Ibarra y Petriglieri (2010) se indica que tanto en línea como fuera de ella, los procesos de identidad son complejos y pueden incluir más de una identidad, por ejemplo, una identidad personal y una identidad social.

Asimismo, cuando se participa en las redes sociales individualmente se construye un perfil que exhibe una identidad y unos rasgos de personalidad (Linne & Angilletta, 2016). Éstos están estrechamente ligados a imaginarios sociales y culturales que se presuponen significativos para un público imaginario y que además están en continua construcción y deconstrucción (Del Prete & Redon, 2020). Por lo tanto, los perfiles individuales alcanzan un lugar central en las relaciones que vivimos en los entornos virtuales, puesto que nos posicionan ante los otros.

Por otro lado, el uso y la participación en las redes sociales hace parte de un conglomerado de aspectos que redundan en los procesos de confrontación, exploración y búsquedas individuales que convergen en la configuración de las identidades (Pegget al., 2018). Y por ello estudios anteriores han demostrado que el uso de redes sociales ejerce una importante influencia sobre las autopercepciones, sobre cómo percibimos a los demás y sobre la forma en que nos adaptamos a las normas de los grupos sociales y se moldean nuestras intenciones de comportamiento (Beullens & Vandenbosch, 2016).

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General

- Analizar el rol de las redes sociales en la contribución del fomento del Capital Social Online de las personas desde una perspectiva de identidad y diversidad cultural.

2.2. Objetivos Específicos

El objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos.

- Realizar una revisión sistemática sobre las repercusiones del Capital Social Online durante los últimos cinco años en bases de datos científicas.
- Examinar los artículos desde una perspectiva de identidad y diversidad cultural.

3. METODOLOGÍA

En este trabajo se ha realizado una revisión sistemática de literatura científica basada en la Declaración PRISMA (Urrutia & Bonfill, 2010). Así mismo, la pregunta de investigación que se estableció para este estudio fue la siguiente: ¿De qué forma las redes sociales online contribuyen a la configuración de las identidades de los migrantes?

Los estudios que abordan revisiones sistemáticas, intentan a través de distintos métodos sistemáticos y explícitos, identificar, seleccionar y valorar de manera crítica los distintos registros académicos en coherencia con las motivaciones de la investigación actual (Sánchez-Meca, 2010). Esta metodología de investigación supone la aplicación de protocolos precisos para la recogida de información, éstos se expresan a continuación.

***TABLA 1**. Proceso metodológico de la investigación.*

Fase 1	Selección de tema de revisión.
	Identificación de los objetivos de la revisión.
	Selección del protocolo que orienta la revisión.
	Identificación del dominio de investigación y de los criterios de inclusión.
Fase 2	Búsqueda en las bases de datos seleccionadas, siguiendo los criterios previamente determinados.
	Localización de los registros y lectura de títulos y resúmenes. Eliminación de registros que no cumplen con los criterios.
	Lectura profunda de los registros y eliminación de aquellos que no cumplen criterios.
Fase 3	Tratamiento de los datos en coherencia a los objetivos del estudio.
	Escritura de reporte y difusión.

Fuente: Adaptado de Sánchez et al., (2017)

3.1. Criterios de Inclusión

El estudio actual recopila y analiza artículos que aborden fundamentalmente el tema del capital social online. Otros criterios de inclusión que se consideraron fueron:

1. Estudios publicados entre enero de 2015 y diciembre de 2020.

2. Estudios publicados en inglés y castellano, atendiendo en primer caso al inglés como la lengua más empleada en la difusión científica y al castellano por ser la lengua de los investigadores.
3. Artículos que expresaran de manera explícita en el título y/o en el contenido el abordaje directamente del Capital Social Online.
4. Artículos adscritos a las áreas de las ciencias sociales, humanidades u otras disciplinas afines como la comunicación, la economía, la historia y la sociología.

3.2 Criterios de Exclusión

Para el análisis bibliográfico definitivo se excluyeron inicialmente todos los elementos duplicados y aquellos artículos cuya mención del Capital Social Online no se aplicaba en ciencias sociales y humanidades. Tampoco se incluyeron en el análisis libros y capítulos de libro. Finalmente, se excluyeron aquellos documentos en los que la cuestión del capital social online o de las relaciones mediadas por las tecnologías tenía un abordaje secundario.

3.3 Fuentes de Información

La búsqueda de artículos se realizó a través de tres reconocidas bases de datos electrónicas, a saber, Web of Science (WOS), Scopus y Dialnet. Las búsquedas se realizaron considerando los criterios de inclusión que se han descrito en el apartado 3.1. La última búsqueda se realizó el 17 de marzo de 2021.

En coherencia con los objetivos de este estudio y los criterios e inclusión determinados, los descriptores incluidos en las búsquedas fueron "capital social online", "capital social" y "redes sociales", para relacionarlos se emplearon los operadores booleanos "OR" y "AND". Se determinó el uso de "online social capital" y "capital social online" ya que la revisión teórica previa realizada mostró que en la lengua castellana se consideran conceptos sinónimos y ampliamente aceptados. Para Web Of science, se empleó el dominio: "online social capital" and "Social networks" indicando una temporalidad de 2015-2020 para estudios en

inglés y castellano. La búsqueda en SCOPUS incluyó: (TITLE-ABS-KEY (ONLINE SOCIAL CAPITAL) AND (SOCIAL NETWORKS) y limitando la búsqueda a la fecha y la lengua estipulada.

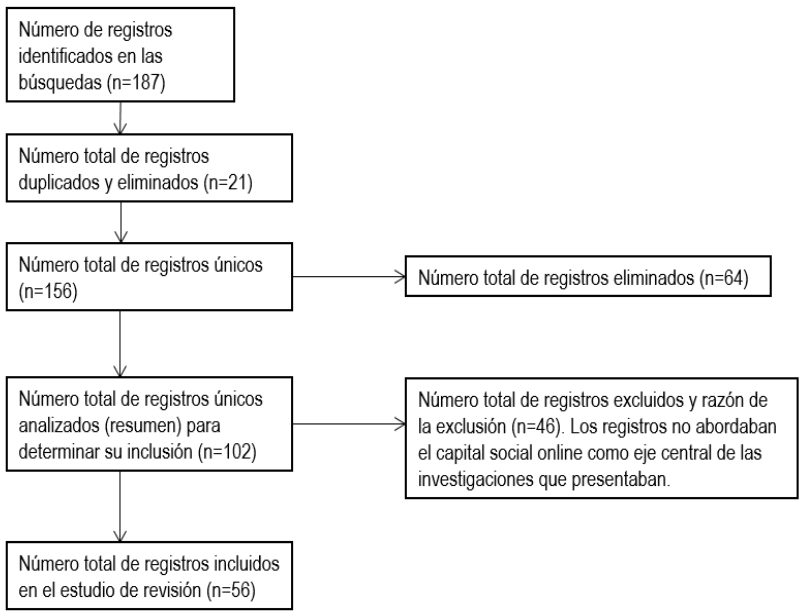
3.4. Selección de los Estudios

Cada uno de los registros resultantes de las búsquedas en las bases de datos fue valorado y seleccionado atendiendo los criterios de inclusión expuestos previamente y los propósitos de este estudio; se empleó el gestor bibliográfico *Refworks* para la gestión de los registros.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Cada uno de los registros resultantes de las búsquedas en las bases de datos fue valorado y seleccionado atendiendo los criterios de inclusión expuestos previamente, se empleó el gestor bibliográfico *Refworks* para la gestión inicial de los registros. Tras las búsquedas resultaron 187 documentos entre artículos de investigación y documentos de congreso. A continuación, 166 documentos resultaron tras el proceso de eliminación de las duplicidades, de estos resultados se eliminaron 64 tras la lectura del título y determinar que no cumplían con los criterios requeridos. Así pues, se procedió al análisis de los resúmenes de los 102 documentos restantes, en esta parte del proceso se estableció que 46 de estos documentos no cumplían principalmente con el criterio de abordar el Capital Social Online como temática central de las investigaciones, por lo que se descartó su inclusión. Finalmente, se hizo un análisis de texto completo en 56 documentos. A continuación, un diagrama de flujo refleja el proceso de revisión.

FIGURA 1. *Diagrama de flujo de la revisión*



Fuente: Adaptado de Urrutia y Bonfill (2010)

Una vez establecida la muestra final de artículos (n = 56) y siguiendo el propósito de este estudio, se realiza una nueva lectura de los textos completos. Posteriormente para tener una idea más clara de los registros se organizaron en cuatro categorías (Tabla 2):

TABLA 2. *Clasificación de los artículos según categorías.*

Categoría	Subcategoría	Cantidad de Registros
AÑO	2015	12
	2016	8
	2017	7
	2018	2
	2019	11
	2020	16
TÓPICO/TEMA	Capital Social Online (CSO)	18
	Capital Social (CS)	37
	Capital Social en entornos digitales	31
	Offline-Online	4
	Relaciones mediadas por redes sociales online	2
PERSPECTIVA	Identidad	49
	Diversidad Cultural	4
	Identidad y Diversidad Cultural	2

Fuente: Elaboración propia.

4.1 Resultados en función de las Categorías

Respecto a la primera categoría (año) es preciso señalar que para el año 2015 la cantidad de documentos publicados sobre el Capital Social Online fue significativa (12 estudios publicados).

Sin embargo, los años posteriores se evidencia un descenso importante y paulatino en la cifra de documentos publicados sobre el tema, no obstante, los últimos años (2019-2020) marcados por el auge tecnológico y los cambios sociales, laborales, educativos, incluso la pandemia, han avivado el interés de los investigadores por abordar las cuestiones del capital social online.

En la categoría tópico/tema se encontró un dato interesante en relación a la cifra que evidencia la cantidad de artículos que abordan directa y textualmente el capital social online u *online social capital*, pues la cantidad es significativamente inferior en comparación con los artículos que se centran en el Capital Social mediado por las redes sociales o la interacción en entornos digitales. Estos últimos pese a que no hacen referencia en ningún momento al capital social online textualmente, su

contenido expresa claramente que se trata de este concepto y cuantitativamente es significativamente superior; esto plantea una serie de cuestiones teóricas alrededor de los términos de capital social y capital social online importantes.

La última categoría que hace referencia a las perspectivas de análisis de este estudio, señala una escasa muestra de estudios que se vinculan directa o indirectamente con la diversidad cultural, en cambio, una cifra muy superior de estudios puede relacionarse directa o indirectamente con aspectos de la identidad.

4.2 Resultados desde una perspectiva de identidad

Los artículos que abordan sus investigaciones en las cuestiones del capital social online y los aspectos relacionados con las identidades constituyeron un 92.85% del total de la muestra de este estudio.

De todos los artículos, la mayoría eran textos de investigación de campo y unos pocos fueron revisiones sistemáticas, desarrolladas por investigadores de diferentes países y universidades, con una tendencia mayoritaria de universidades norte americanas y asiáticas. Sólo uno de ellos, declara directamente hacer un estudio sobre el capital social online, mientras los demás abordan la cuestión de las relaciones, las experiencias online y offline y las diferencias entre las formas de uso de las redes sociales y/o las plataformas de comunicación mediadas por la tecnología entre miembros de distintos países y colectivos.

En términos de contenido hay una tendencia generalizada a reconocer que el uso de las redes sociales está relacionado con aspectos que inciden en las construcciones de las identidades, como el bienestar general (Liu et al., 2020; Maghsoudi et al., 2020; Zhai, 2020), los vínculos a distintos grupos humanos (Abbas & Mesch, 2015; Rykov et al., 2020), el apoyo social o emocional (Abbas & Mesch, 2015; Carceller et al., 2015; Zhai, 2020) entre otros aspectos que distintas corrientes del pensamiento identifican como determinantes en estos procesos.

El componente social, comunicativo y relacional tan representativo de las redes sociales, no solo proporciona rutas de acceso a información, nuevos amigos y grupos humanos (Abbas & Mesch, 2015) con los que

se tienen perspectivas comunes y que fomentan una sensación de participación y disfrute a través de las relaciones, sino que también permite la identificación dentro de un marco colectivo (Baker et al., 2015). En este sentido, la dinámica de relación entre un individuo y un grupo social puede influir el comportamiento de los individuos en ambos sentidos atendiendo a la necesidad intrínseca de configurar una identidad social (Pegg et al., 2018) inherente a la identidad individual.

Por lo tanto, una participación, comunicación y la interacción activa mediada por las tecnologías, constituyen un medio importante para la construcción y la deconstrucción de las identidades (Pegg et al., 2018). Sin embargo, esto no ocurre solo porque es funcional para conocer nuevas personas (Abbas & Mesch, 2015) expandir y diversificar las relaciones, sino también por la posibilidad que supone para mantener los vínculos construidos desde entornos offline (Spottswood & Wohn, 2020).

En este sentido, a partir de una inversión relativamente baja en cuanto a recursos, es posible aumentar el conjunto de capital social disponible de un individuo, algo que sin duda puede hacer la diferencia en términos de acceso a apoyo informativo, instrumental o emocional (Carceller et al., 2015) que posteriormente pueden influir en los pensamientos, las emociones y los comportamientos que trascienden hacia distintos aspectos de la vida, incluso, que puede influir la configuración de las autopercepciones.

Sin embargo, otras líneas de investigación asocian el uso de internet y la participación en las redes sociales, por ejemplo, con estrés psicológico e interacciones negativas (Maghsoudi et al., 2020), depresión, ansiedad y angustia psicológica (Kueles et al., 2019), incluso, se refieren a un uso adictivo y a otros problemas de salud mental derivados por ejemplo del tiempo dedicado a las redes, usos indiscriminados o condiciones psicológicas preexistentes. En oposición a estas líneas, Lin et al, (2020) alude en cambio, a que la percepción de conexión entre las personas en este marco, fortalece los vínculos, contribuye a la satisfacción de las necesidades de interacción interpersonal y reduce los niveles de soledad y depresión mientras aumenta la satisfacción vital y la felicidad

Lozano-Díaz et al., 2020) todo esto, desde un enfoque de psicología social contribuye a definir las identidades.

En consecuencia, la literatura señala que el capital social en línea de un individuo es un indicador importante de la relevancia y la posición de éste en una red social online (Alzhami & Gokhale, 2015) y en este sentido, a más altas puntuaciones de Capital Social más posibilidad de acceso a recursos tangibles e intangibles que convergen en distintos aspectos de la vida, autopercepciones más altas de confianza interpersonal (Liu et al. 2020; Sjuria et al., 2015; Soontae & Hannah, 2020) autoestima (Zhai, 2020) entre otras.

4.3 Resultados desde una perspectiva de diversidad cultural

Los artículos que centran sus estudios en la relación del Capital Social Online y la diversidad cultural (Tabla 3.) constituyeron solamente el 7.14% del total de la muestra de este estudio.

TABLA 3. *Relación de los artículos encontrados que asocian Capital Social Online y Diversidad Cultural.*

Autores	Año	Título
Ali Aksar, I., Danaee, M., Maqsood, H. & Firdaus, A.	2020	Women's social media needs and online social capital: Bonding and bridging social capital in Pakistan.
Cao, C. & Meng, Q.	2020	Effects of online and direct contact on Chinese international students' social capital in intercultural networks: Testing moderation of direct contact and mediation of global competence.
Lee, J. Y., Park, S., Na, E. Y. & Kim, E. M.	2016	A comparative study on the relationship between social networking site use and social capital among Australian and Korean youth.
Oh, J. H.	2016	Immigration and social capital in a Korean-American women's online community: Supporting acculturation, cultural pluralism, and transnationalism.

Fuente: elaboración propia

De estos artículos, todos eran textos de investigación de campo, desarrollados por investigadores de diferentes países y universidades. Sólo uno de ellos, declara directamente hacer un estudio sobre el Capital

Social Online, los demás abordan la cuestión de las relaciones, las redes interculturales y las diferencias entre las formas de uso de las redes sociales y/o las plataformas de comunicación mediadas por la tecnología entre miembros de distintos países.

Desde un enfoque de resultados, los textos sugieren que las plataformas de comunicación mediadas por la tecnología y las comunidades que ahí se configuran actúan como fuentes de recurso social y formas de capital social que pueden ser determinantes durante procesos de integración a una cultura (Oh, 2016).

Por lo que una participación activa en las redes sociales y plataformas de comunicación, pueden ser una evidencia clara de que se tienen expectativas de que otros participantes proporcionen y contribuyan a la consecución de recursos a manera de información, consejo y apoyo (Oh, 2016) que permitan asumir las necesidades personales, familiares, legales, culturales, entre otras de cada uno, mientras se extienden las redes relacionales y se construye capital social (Aksar et al., 2020). Por otra parte, aunque Cao y Meng (2020) resaltan que los beneficios de la participación en entornos digitales pueden ser importantes a corto plazo, también señalan que, a largo plazo, los resultados pueden ser opuestos, pues consideran que la confianza y la disposición a la comunicación puede verse afectada por el anonimato de proporciona internet, la desinhibición y aislamiento social del entorno offline.

En este sentido, conviene recordar que los resultados son significativamente mejores cuando se trata de contacto directo y presencial (Cao & Meng, 2020). Esto pone el foco de atención en ambos entornos (*offline y online*) y se sugiere adelantar intervenciones que favorezcan el contacto que aumenten las interacciones interculturales presenciales aprovechando los contactos y las redes online.

Por otra parte, los estudios también abordan desde la perspectiva de Capital Social al apoyo social como otra forma de Capital al que puede accederse desde entornos digitales (Oh, 2016, Aksar et al., 2020) puesto que el apoyo social y emocional también está presente en las interacciones y comunicaciones en línea (Lee et al., 2016).

El apoyo social también es visible a menudo en las comunidades en línea con miembros altamente homogéneos, por ejemplo, en cuanto a su cultura o país de origen. La literatura sostiene que en estos grupos homogéneos se mantienen muy arraigados los valores colectivos, las normas, las prácticas, las emociones y la identidad asociadas a su país de origen pese en muchas ocasiones al paso del tiempo (Oh, 2016). Por lo que juegan un papel determinante para su integración social.

Finalmente, la literatura señala que es preciso hacer una distinción importante entre el uso de las redes sociales con fines de entretenimiento y comunicación (Lee et al.,2016). Sin embargo, el uso de las redes sociales es una forma indispensable de mantener y gestionar las relaciones. A través de un uso activo de las mismas se incrementa el capital social online percibido.

Consecuentemente, disponer de habilidades comunicativas y colaborativas y de Capital Social Online, no solo invita a mantener conductas comunicativas interculturales, sino también a aliviar las actitudes estereotipadas y a fortalecer los lazos interculturales (Cao & Meng, 2020; Aksar et al.,2020) Así pues, las nuevas tecnologías y las redes sociales juegan un papel determinante en las sociedades actuales, dándole voz a distintos colectivos e influyendo en los procesos emancipadores de estos (Aksar et al., 2020).

5. CONCLUSIONES

Las transformaciones sociales, los encuentros interculturales, el fenómeno de la migración y la continua expansión tecnológica son y seguirán siendo en un futuro cercano, tema de debate, preocupación e interés para la comunidad científica y para la comunidad en general.

El interés por abordar las formas en que las redes sociales y las experiencias digitales van transformando la vida de todos, puede constituir en una oportunidad valiosa para continuar ahondando en el conocimiento sobre el potencial que tiene internet para la creación y el mantenimiento del Capital Social Online y Offline. De mismo modo, se impulsa la mejora de la autoestima, el fortalecimiento de los vínculos

sociales que están asociados a distintos aspectos del desarrollo y las experiencias de la vida humana.

Nuestro estudio reivindica el papel de internet y de las redes sociales como escenarios ajenos a las limitaciones temporales y espaciales que promueven los encuentros interpersonales, formas alternativas de comunicación y da acceso a múltiples oportunidades para la creación colectiva de conocimiento, el intercambio de perspectivas y el enriquecimiento individual derivado del Capital Social y basado en el apoyo informativo, emocional y material.

Sin embargo, nuestros resultados señalan que las cuestiones que combinan capital social online, identidad y diversidad cultural son todavía líneas de investigación emergentes que requieren perspectivas multidimensionales que permitan avanzar en la configuración de un panorama más concreto sobre la temática y se aleje de la óptica general actual y el enfoque de beneficios y riesgos que actualmente predomina en el estudio de las redes sociales online y los contextos digitales.

En este sentido, es imperativo continuar abordando las cuestiones del capital social online desde un enfoque social, que considere, cómo los rasgos individuales, los factores socioculturales, los factores ambientales y las experiencias migratorias median en las interacciones sociales humanas mediadas por la tecnología. También es una cuestión pendiente la exploración de cómo puede salvarse la brecha digital entre colectivos e individuos, para que en un futuro los colectivos desatendidos puedan beneficiarse de las nuevas tecnologías para construir y aumentar su capital social.

Avanzar en este aspecto no solo nos permitirá contribuir a la construcción de evidencia científica diversa, sólida y altamente funcional de cara a la configuración de políticas, intervenciones sociales basadas en el aprovechamiento de los recursos de internet y su perspectiva más social, sino también, abordar las cuestiones de las identidades y de la interculturalidad desde un enfoque de realidad actual, abriendo la puerta a nuevas alternativas para la integración social, el desarrollo de habilidades sociales y el progreso individual integral y comunitario.

6. REFERENCIAS

Abbas, R., & Mesch, G. (2018). Do rich teens get richer? facebook use and the link between offline and online social capital among palestinian youth in israel. *Information Communication & Society, 21*(1), 63-79. doi:10.1080/1369118X.2016.1261168

Agnihotri, R., Mani, S., Chaker, N. N., Daugherty, P. J., & Kothandaraman, P. (2020). Drivers and performance implications of frontline employees' social capital development and maintenance: The role of online social networks, *Decision Sciences.* https://doi.org/10.1111/deci.12489

Alhazmi, H., & Gokhale, S. S. (2015, agosto 24-26). *Analysis of structural social capital in online social networks* [Conferencia]. 3rd International Conference on Future Internet of Things and Cloud (FiClou), Roma, Italia.

Ali Aksar, I., Danaee, M., Maqsood, H., & Firdaus, A. (2020). Women's social media needs and online social capital: Bonding and bridging social capital in pakistan, *Journal of Human Behavior in the Social Environment, 30*(8), 989-1012. https://doi.org/10.1080/10911359.2020.1790461

Barker, V., Dozier, D. M., Weiss, A. S., & Borden, D. L. (2015). Harnessing peer potency: Predicting positive outcomes from social capital affinity and online engagement with participatory websites, *New Media & Society, 17*(10), 1603-1623. https://doi.org/10.1177/1461444814530291

Beullens, K., & Vandenbosh L. (2016). A conditional process analysis on the relationship between the use of social networkig sites, attitudes, peer norms, and adolescents' intentions to consume alcohol, *Media Psichology, 19*, 310-333. https://doi.org/10.1080/15213269.2015.1049275

Blumer, H. (1969). *Simbolic Interactionism*. Prentice-Hall.

Bordieu, P. (1986). The Forms of Capital. En G. Richardson (Ed*.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp.241-258) Greenwood Press.

Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship, *Journal of Computer-Mediated Communication, 13*(1), 210–230. https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x

Cádiz, P. C., Claro, M., Peña, D. L., Antezana, L., & Maldonado, L. (2017). *Implementación de estudio de usos, oportunidades y riesgos en el uso de TIC por parte de niños, niñas y adolescentes en Chile*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Mineduc y UNESCO/ OREALC.

Calvillo R. C. A., & Jasso V. D. (2018). Las redes sociales, sus efectos psicológicos consecuencia en la salud mental. *Alternativas Cubanas en Psicología, 6*(18). https://www.acupsi.org/articulo/243/las-redes-sociales-sus-efectos-psicolgicos-consecuencias-en-la-salud-mental.html

Cao, C., & Meng, Q. (2020). Effects of online and direct contact on chinese international students' social capital in intercultural networks: Testing moderation of direct contact and mediation of global competence, *Higher Education, 80*(4), 625-643. https://doi.org/10.1007/s10734-020-00501-w

Carceller, C., Dawson, S., & Lockyer, L. (2015). Social capital from online discussion forums: Differences between online and blended modes of delivery. *Australasian Journal of Educational Technology, 31*(2), 150-163. https://doi.org/10.14742/ajet.1448

Carpenter, C. J., Boster, F. J., Kotowski, M., & Day, J. P. (2015). Evidence for the validity of a social connectedness scale: Connectors amass bridging social capital online and offline, *Communication Quarterly, 63*(2), 119-134. https://doi.org/10.1080/01463373.2015.1012217

Castillo M. J., Gómez J. L., López P. A., & Palma G. M. D. L. O. (2019). Building relationships on social networking sites from a social work approach, *Journal of Social Work Practice, 33*(2), 201-215. https://doi.org/10.1080/02650533.2019.1608429

Cho, J., Alsmadi, I., & Xu, D. (2016, diciembre 4-8). *Privacy and social capital in online social networks*. [Conferencia]. IEEE Conference and Exhibition on Global Communications (Globecom), Washington, DC, United States

Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital, *American Journal of Sociology Supplement, 94*, s95-s120. https://www.jstor.org/stable/2780243

Davis, J.S (2016). *Building a Professional Teaching Identity on Social Media. A Digital Constellation of Selves*. Springer

Del Prete, A., & Redon, P. S. (2020). Las Redes Sociales On-Line: Espacios de Socialización y Definición de Identidad, *Psicoperspectivas, 19*(1), 86-96 http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1834

Diep, N., Zhu, C., Cocquyt, C., & Vanwing, T. (2015, noviembre 18-20). *Adult learners' online participation from socio-motivational and social capital perspectives*. [Conferencia]. 8th International Conference of Education, Research and Innovation, Sevilla, España.

Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook "friends": Social capital and college students' use of online social network sites, *Journal of Computer-Mediated*

Communication, 12(4), 1143–1168. https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x

Faucher, K. X. (2018). *Social capital online: Alienation and accumulation*. University of Westminster Press

García, M. N. (2012). *Construcción de identidad y subjetividad en los jóvenes a través de las redes sociales virtuales*. Universidad de San Buenaventura.

García-Valdecasas M. J. I. (2011). Una definición estructural de capital social, *REDES, 20*(6), 132-160. http://revista-redes.rediris.es/pdf-vol20/vol20_6.pdf

Greenhow, C., & Robelia, B. (2009). Informal learning and identity formation in online social networks, *Learning, Media and Technology, 34*(2), 119–140. https://doi.org/10.1080/17439880902923580

Grottke, M., Hacker, J., & Durst, C. (2018). Which factors determine our online social capital? an analysis based on structural equation modelling. *Australasian Journal of Information Systems, 22.* https://doi.org/10.3127/ajis.v22i0.1656

Grzymala-Kazlowska, A. (2015). Social Anchoring: Immigration Identity, Security and Integration Reconnected? *Sociology, 50*(6), 1123-1139 https://doi.org/10.1177/0038038515594091

Heidari, E., Salimi, G., & Mehrvarz, M. (2020). The Influence of online social networks and online social capital on constructing a new graduate students' profesional identity, *Interactive learning environments*. https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1769682

Hodkinson, P. (2017). Bedrooms and beyond: Youth, identity and privacy on social network sites, *New Media & Society, 19*(2), 272-288. https://doi.org/10.1177/1461444815605454

Hopp, T., & Vargo, C. J. (2019). Social capital as an inhibitor of online political incivility: An analysis of behavioral patterns among politically active facebook users. *International Journal of Communication, 13*, 4313-4333. https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/10523

Horng, S., Wu, C., & Liang, T. -. (2016, junio 27-julio 1). *How behaviors on social network sites and online social capital influence social commerce: The case of facebook*. [Conferencia] 20th Pacific Asia Conference on Information Systems, Chiayi, Taiwan.

Horng, S., & Wu, C. (2020). How behaviors on social network sites and online social capital influence social commerce intentions, *Information & Management, 57*(2), 1-13. https://doi.org/10.1016/j.im.2019.103176

Howard, A. E. (2012). *Connecting with Communities: How Local Government Is Using Social Media to Engage with Citizens.* ANZSOG Institute for

Governance at the University of Canberra and Australian Centre of Excellence for Local Government.

Hsu, C. (2015). Effects of social capital on online knowledge sharing: Positive and negative perspectives, *Online Information Review, 39*(4), 466-484. https://doi.org/10.1108/OIR-12-2014-0314

Ibarra, H., & Petriglieri, J. L. (2010). Identity work and play, *Journal of Organizational Change Management, 23*(1), 10–25. https://doi.org/10.1108/09534811011017180

Karlee J. P., O'Donell A. W., Lala, G., & Barber, B. L. (2018). The role of Online Social Identity in the Relathionship Between Alcohol-Related Content on Social Networking Sites and Adolescent Alcohol Use, *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 21*(1), 50-55. https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0665

Kasperski, R., & Blau, I. (2020). Social capital in high-schools: Teacher-student relationships within an online social network and their association with in-class interactions and learning. *Interactive Learning Environments.* https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1815220

Kaye, L. K., Kowert, R., & Quinn, S. (2017). The role of social identity and online social capital on psychosocial outcomes in MMO players, *Computers in Human Behavior, 74*, 215-223. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.04.030

Kazanjian, C. (2019). Toward developing a descriptive multicultural phenomenology, *Pedagogy, culture and society, 27*, 287-300. https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1469544

Keles, B., McCrae, N. & Grealish A. (2019). A systematic review: te influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescetes, *International Journal of Adolescence and Youth, 25*(1), 79-93 https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851

Lee, C., & Hallak, R. (2020). Investigating the effects of offline and online social capital on tourism SME performance: A mixed-methods study of new zealand entrepreneurs. *Tourism Management, 80*, 1-14 https://doi.org/10.1016/j.tourman.2020.104128

Lee, J. Y., Park, S., Na, E., & Kim, E. (2016). A comparative study on the relationship between social networking site use and social capital among australian and korean youth, *Journal of Youth Studies, 19*(9), 1164-1183. https://doi.org/10.1080/13676261.2016.1145637

Lin, J. -. (2015). The role of attachment style in facebook use and social capital: Evidence from university students and a nationals simple*, Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 18*(3), 173-180. https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0341

Lin, N., Fu, Y. C., & Hsung, R. M. (2001). Measurement techniques for investigations of social capital. En N. Lin., K. Cook & R. S. Burt. (Eds.) *Social capital: Theory and Research*. Walter de Gruyter

Linne, J. W., & Angilletta, M. F. (2016). Violencia en la red social: Una indagación de expresiones online en adolescentes de sectores populares marginalizados del Área Metropolitana de Buenos Aires, *Salud Colectiva, 12*(2), 279-294. https://doi.org/10.18294/sc.2016.741

Liu, D., Ainsworth, S. E., & Baumeister, R. F. (2016). A meta-analysis of social networking online and social capital, *Review of General Psychology, 20*(4), 369-391. https://doi.org/10.1037/gpr0000091

Liu, Y., Ni, X., & Niu, G. (2020). The influence of active social networking services use and social capital on flourishing in Chinese adolescents, *Children and Youth Services Review,* https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105689

Lörincz, L., Koltai, J., Gyor, A. F., & Takács, K. (2019). Collapse of an online social network: Burning social capital to create it? *Social Networks, 57*, 43-53. https://doi.org/10.1016/j.socnet.2018.11.004

Lozano Díaz, A., Fernández Prados, J. S., Figueredo Canos, V., & Martínez Martínez, A. M. (2020). Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios: Satisfacción vital, resiliencia y capital social online, *International Journal of Sociology of Education, 9*(1), 79-104. http://dx.doi.org/10.17583/rise.2020.5925

Maghrabi, R. O., Oakley, R. L., & Nemati, H. R. (2014). The impact of self-selected identity on productive or perverse social capital in social network sites, *Computers in Human Behavior, 33,* 367–371. https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.08.015

Maghsoudi, R., Shapka, J. & Wisnieswki, P. (2020). Examining How Online Risk Exposure and Online Social Capital Influence Adolescent Psychological Stress, *Computers in Human Behavior, 113*, 1-9. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106488

Mochen, Y., & Xunhua, G. (2013, mayo 25-26). *Relationship between online and offline social capital: Evidence from a social network site in China* [Conferencia]. 12th Wuhan International Conference on E-Business WHICEB, Wuhan, China.

Mou, Y., & Lin, C. A. (2017). The impact of online social capital on social trust and risk perception, *Asian Journal of Communication, 27*(6), 563-581. https://doi.org/10.1080/01292986.2017.1371198

Nolan, S., Hendricks, J., Ferguson, S., & Towell, A. (2017). Social networking site (SNS) use by adolescent mothers: Can social support and social capital be enhanced by online social networks? - A structured review of the literatura, *Midwifery, 48,* 24-31. https://doi.org/10.1016/j.midw.2017.03.002

Oh, J. (2016). Immigration and social capital in a korean-american women's online community: Supporting acculturation, cultural pluralism, and transnationalism, *New Media & Society, 18*(10), 2224-2241. https://doi.org/10.1177/1461444816655627

Paige, S. R., Stellefson, M., Chaney, B. H., Chaney, D. J., Alber, J. M., Chappell, C., & Barry, A. E. (2017). Examining the relationship between online social capital and eHealth literacy: Implications for instagram use for chronic disease prevention among college students. *American Journal of Health Education, 48*(4), 264-277. https://doi.org/10.1080/19325037.2017.1316693

Pan, W., Bo, F., & Shen, C. (2020). Examining social capital, social support, and language use in an online depression forum: Social network and content analysis, *Journal of Medical Internet Research, 22*(6), 1-14. doi:10.2196/17365

Park, K. (2007). Constructing transnational identities without leaving home: Korean Immigrant Women's Cognitive Border-crossing, *Sociological Forum, 22*(2), 200-218. https://doi.org/10.1111/j.1573-7861.2007.00013.x

Pegg, K. J., O'Donnell, A. W., Lala, G., & Barber. (2018). The role of online social identity in the relationship between alcohol-related content on social networking sites and adolescent alcohol use, *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking, 21*(1), 50-55. https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0665

Perez-Macias, N., Fernandez-Fernandez, J., & Rua-Vieites, A. (2020). Entrepreneurial intention among online and face-to-face university students: The influence of structural and cognitive social capital dimensions, *Journal of International Entrepreneurship.* https://doi.org/10.1007/s10843-020-00280-6

Perry, R., Drachen, A., Kearney, A., Kriglstein, S., Nacke, L. E., Sifa, R., & Johnson, D. (2018). Online-only friends, real-life friends or strangers? differential associations with passion and social capital in video game play. *Computers in Human Behavior, 79*, 202-210. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.032

Phua, J., Jin, S. V., & Kim, J. J. (2017). Uses and gratifications of social networking sites for bridging and bonding social capital: A comparison of facebook, twitter, instagram, and Snapchat, *Computers in Human Behavior, 72,* 115-122. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.041

Pinho, J. C., & Soares, A. M. (2015). Response to advertising on online social networks: The role of social capital, *International Journal of Consumer Studies, 39*(3), 239-248. https://doi.org/10.1111/ijcs.12172

Portal de Datos Mundiales sobre la Migración (2020). *Estadísticas Migratorias*. Recuperado de https://migrationdataportal.org/es/data?i=stock_abs_&t=2020

Putnam, R. D. (1993). The Prosperous Community: Social Capital and Public Life. *The American Prospect, 13*, 35-42. https://prospect.org/infrastructure/prosperous-community-social-capital-public-life/

Rykov, Y., Koltsova, O., & Sinyavskaya, Y. (2020). Effects of user behaviors on accumulation of social capital in an online social network, *PLoS ONE, 15*(4), 1-17. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231837

Sajuria, J., vanHeerde-Hudson, J., Hudson, D., Dasandi, N., & Theocharis, Y. (2015). Tweeting alone? an analysis of bridging and bonding social capital in online networks, *American Politics Research, 43*(4), 708-738. https://doi.org/10.1177/1532673X14557942

Sánchez, V. M.D., González, C. V. & Prendes, E. M. P. (2017). Los MOOC y la evaluación del alumnado: revision sistemática (2012-2016), *Revista d'innovació educative, 18*, 65-73. https://roderic.uv.es/handle/10550/59523

Sánchez-Meca, J. (2010). Cómo realizar una revision sistemática y un meta-análisis, *Aula Abierta, 38*(2), 53-64. https://www.um.es/metaanalysis/pdf/5030.pdf

Sheng, M., & Hartono, R. (2015). An exploratory study of knowledge creation and sharing in online community: A social capital perspective, *Total Quality Management & Business Excellence, 26*(1-2), 93-107. https://doi.org/10.1080/14783363.2013.776769

Silva, Tatiane Andreza de Souza, Correa, V. S., Vale, G. M. V., & Giglio, E. M. (2020). Influence of social capital offline and online on early-stage entrepreneurs, *Rege-Revista De Gestao, 27*(4), 393-408. https://doi.org/10.1108/REGE-10-2019-0103

Smith, C., Smith, J. B., & Shaw, E. (2017). Embracing digital networks: Entrepreneurs' social capital online, *Journal of Business Venturing, 32*(1), 18-34. https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2016.10.003

Soontae An & Hannah Lee (2019) Suicide Stigma in Online Social Interactions: Impacts of Social Capital and Suicide Literacy, *Health Communication,* 34(2), 1340-1349, https://doi.org/10.1080/10410236.2018.1486691

Spottswood, E. L., & Wohn, D. Y. (2020). Online social capital: Recent trends in research, *Current Opinion in Psychology, 36*, 147-152. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.07.031

Statista (2020). *Panorama Mundial de las Redes Sociales*. https://es.statista.com/temas/3168/panorama-mundial-de-las-redes-sociales/

Steinfield, C., Ellison, N. B. & Lampe, C. (2008). Social Capital, Self-estee,, and use of online social network sites: A longitudinal analysis, *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*(6), 434-445. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.07.002

Tiwari, S., Lane, M., & Alam, K. (2019). Do social networking sites build and maintain social capital online in rural communities? *Journal of Rural Studies, 66*, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2019.01.029

Townsend, L., Wallace, C., Smart, A., & Norman, T. (2016). Building virtual bridges: How rural micro-enterprises develop social capital in online and face-to-face settings, *Sociologia Ruralis, 56*(1), 29-47. https://doi.org/10.1111/soru.12068

Tseng, F., Huang, H., & Teng, C. (2015). How do online game communities retain gamers? social presence and social capital perspectives, *Journal of Computer-Mediated Communication, 20*(6), 601-614. https://doi.org/10.1111/jcc4.12141

Urrutia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metanálisis. *Medicina Clínica, 135*(11), 507-511. https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015

Venter, A. (2019). Social media and social capital in online learning, *South African Journal of Higher Education, 33*(3), 241-257. https://doi.org/10.20853/33-3-3105

Vergeer, M. (2015). Peers and sources as social capital in the production of news: Online social networks as communities of journalists, *Social Science Computer Review, 33*(3), 277-297. https://doi.org/10.1177/0894439314539128

Viluckiene, J., & Ruskus, J. (2017). Configurations of using social networking sites and perceived online social capital among adults with and without disabilities, *Polish Sociological Review, 199*, 387-403. https://www.jstor.org/stable/26383082?seq=1#metadata_info_tab_contents

Warburton, J., Cowan, S., & Bathgate, T. (2013). Building social capital among rural, older Australians through information and communication technologies: A review article, *Australasian Journal on Ageing, 32*(1), 8-14. https://doi.org/10.1111/j.1741-6612.2012.00634.x

Weiqin, E. L., Campbell, M., Kimpton, M., Wozencroft, K., & Orel, A. (2016). Social capital on facebook: The impact of personality and online communication behaviors, *Journal of Educational Computing Research, 54*(6), 747-768. https://doi.org/10.1177/0735633116631886

Williams, D. (2006). On and Off the Net: Scales for Social Capital in an Online Era, *Journal of Computer-Mediated Communication, 11*(2), 593-628. https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2006.00029.x

Williams, J. R. (2019). The use of online social networking sites to nurture and cultivate bonding social capital: A systematic review of the literature from 1997 to 2018, *New Media & Society, 21*(11-12), 2710-2729. https://doi.org/10.1177/1461444819858749

Wong, C. L., Ching, T. Y. C., Whitfield, J., & Duncan, J. (2016). Online social participation, social capital and literacy of adolescents with hearing loss: A pilot study, *Deafness & Education International, 18*(2), 103-116. https://doi.org/10.1080/14643154.2016.1159783

Yan, J., Leidner, D. E., Benbya, H., & Zou, W. (2019). Social capital and knowledge contribution in online user communities: One-way or two-way relationship? *Decision Support Systems, 127*, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.dss.2019.113131

Zhai, Y. (2019). The role of online social capital in the relationship between internet use and self-worth, *Current Psychology, 40,* 2073-2082. https://doi.org/10.1007/s12144-019-0149-z

Zheng, F., Khan, N. A., & Hussain, S. (2020). The COVID 19 pandemic and digital higher education: Exploring the impact of proactive personality on social capital through internet self-efficacy and online interaction quality, *Children and Youth Services Review*, *119*, 1-9 https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105694

ANUS EBRIA: ANÁLISIS DE UN ESTEREOTIPO DE VEJEZ FEMENINA EN LA ROMA ANTIGUA

SARA CASAMAYOR MANCISIDOR

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Las romanas tenían prohibido beber vino, siendo la excepción vinos de mala calidad y sin fermentar, que se consideraban aptos para ellas (Real, 1992). Si bien parece ser que esta restricción no se daba en los inicios de la historia de la ciudad, a juzgar por los enterramientos femeninos con ajuares relacionados con la bebida encontrados en yacimientos del Lacio del siglo VIII a.C. (Ford, 2003), durante la República la prohibición era tan relevante que se ilustraba mediante la historia legendaria de Bona Dea[160]. En época clásica no existió ninguna ley que prohibiese el consumo de alcohol a las mujeres (Jellinek, 1976); no obstante, de las fuentes puede deducirse la existencia de una norma social que formaba parte del *mos maiorum* y cuyo incumplimiento conllevaba la acusación de *impudicitia*, por lo que las mujeres de la élite tratarían de seguirla (Gell. *NA* 10.23.1-4; Juv. 6.300; Plin. *NH* 14.28; Val. Max. 2.1.5 y 6.3.9). Esta abstinencia impuesta estaba relacionada con el temor que el varón romano tenía al adulterio de las *matronae* y a la descendencia ilegítima que éste pudiera originar; temor que se debía, en parte, a la idea que los romanos tenían de la mujer como un ser inferior al *vir*, situada en una posición intermedia entre éste y los animales irracionales, y por lo tanto tendente al vicio y al descontrol. De esta forma, no sólo sería más propensa a consumir alcohol sin medida, sino que los

[160] Existen dos versiones de la historia (Macrob. *Sat*. 1.12.23-19; Plut. *Quaest. Rom*. 268). En la primera Bona Dea es hija de Fauno y se resiste a ser violada por él incluso después de ser emborrachada, por lo que el padre decide flagelarla. En la segunda versión Bona Dea es la ejemplar esposa de Fauno. No obstante, un día que está sola en casa encuentra una jarra de vino y se emborracha; el marido la descubre y le propina una paliza mortal.

efectos de la bebida potenciarían aquellos rasgos femeninos que la sociedad debía censurar y controlar, como la charlatanería y la lujuria. Además, si bien ciertas variedades de vino resultaban propicias para que las mujeres lograsen un embarazo, se creía que otras eran anticonceptivas y abortivas (Plin. *NH* 14.22).

Sin embargo, de las fuentes escritas parece desprenderse que el consumo de vino formaba parte de la cotidianeidad de las romanas ancianas. Plinio el Viejo (*NH* 14.8) refiere que la longevidad de Livia se debía a que tomaba vino de Pucino, al cual se atribuían propiedades médicas. Otras *anus* de los textos podrían calificarse desde nuestro punto de vista como alcohólicas. Estos personajes representan el estereotipo de *anus ebria* o vieja borracha, presente en la Antigüedad tanto en la literatura como en el arte. Se trata de ancianas descritas como físicamente debilitadas por el paso de los años, de aspecto grotesco, fáciles de corromper y relacionadas con la magia, que custodian lupanares, vagan por las calles en busca de limosna y se codean con criminales. Esta caracterización, que coloca a las *anus* en el papel de seres marginales y repudiados, ha llevado a interpretar a estas mujeres como un reflejo del rechazo que la sociedad romana sentía hacia la vejez femenina, un recurso humorístico para subrayar su alteridad. No obstante, la *anus ebria* también se encuentra relacionada con la religión a través de divinidades como Anna Perenna, con la sabiduría femenina transmitida por vía oral y con imágenes de mujeres que transgreden el orden patriarcal establecido.

Nuestra pretensión en el presente trabajo es recoger las diversas interpretaciones que la historiografía ha dado al personaje de la *anus ebria* y tratar de acercarnos a la realidad que se esconde tras el estereotipo. Con este fin, comenzamos exponiendo los tres factores que propician su atribución a las ancianas romanas: género, edad y clase. A continuación, presentamos las diversas interpretaciones que la historiografía ha dado al personaje de la *anus ebria*. Finalmente, intentamos acercarnos a una doble realidad que se desprende del análisis del estereotipo: la de una vejez femenina pobre y alcoholizada, y la de mujeres a quienes la edad ha aportado sabiduría, la cual pueden emplear para socavar el orden social.

2. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta investigación hemos rastreado las fuentes literarias romanas de entre los ss. III a.C. – IV d.C. en busca de referencias al personaje que nos ocupa. Hemos accedido a dichos textos originales en las bibliotecas digitales Perseus (https://www.perseus.tufts.edu/) y The Latin Library (https://thelatinlibrary.com/). En lo que respecta al aparato bibliográfico, recogemos solamente las ediciones al castellano de aquellas obras de las que incluimos párrafos completos en el cuerpo del texto. Para las esculturas del tipo anus ebria hemos acudido a la literatura secundaria que figura en el apartado de referencias. Finalmente, en momento puntuales hemos recurrido a la base de datos de epigrafía Clauss/Slaby (https://bit.ly/3wsJmfX) para buscar las inscripciones que mencionamos.

3. GÉNERO, CLASE Y EDAD: FACTORES DE ATRIBUCIÓN DEL ESTEREOTIPO

Son tres los factores que favorecieron la atribución del estereotipo de *anus ebria* a la vejez femenina. En primer lugar, ya hemos hecho referencia a cómo las mujeres eran consideradas seres con menor capacidad de raciocinio, cercanas al animal salvaje, y por lo tanto tendentes al exceso y al desenfreno. Además, en el caso de las *anus* la sociedad no percibía peligro de adulterio, dado el escaso atractivo sexual del cuerpo envejecido, ni de embarazo fruto de relaciones extramatrimoniales, desapareciendo por lo tanto el miedo a la descendencia ilegítima y relajándose la prohibición del consumo de alcohol.

En segundo lugar, la afición a la bebida era considerada en los ancianos de ambos sexos como una forma de encontrar consuelo a los males de la vejez (Apul. *Met*. 4.7; Gal. *Anim*. 10; Ov. *Met*. 4.25-26; Plaut. *Cist*. 149); si bien no por ello dejaba de considerarse un defecto, ya que rompía con el ideal de moderación del comportamiento cívico. Entre los signos físicos que para Plinio el Viejo (*NH* 14.22) delataban a una persona alcohólica se encuentran la palidez, las mejillas flácidas, las manos temblorosas, los ojos ulcerados y la pérdida de memoria. Esta descripción coincide con la caracterización que la literatura y el arte hacen de

las *anus ebriae*. No obstante, se trata de rasgos que también se consideraban inherentes a la vejez (Macrob. *Sat*. 7.6.21), lo que favoreció la asimilación del estereotipo.

El ideal de moderación al que nos hemos referido, que afecta tanto a la comida y a la bebida como a la sexualidad, era una característica intrínseca de la élite romana -especialmente del *vir*-, ya que era un comedimiento elegido, frente a la abstinencia obligada del resto de la población, provocada por motivos económicos (Garnsey, 1999). En contraposición a esta figura, la plebe es caracterizada como excesiva e incapaz de controlar los impulsos básicos como comer o el deseo sexual. Por ello, el tercer factor que propicia la atribución del estereotipo de *anus ebria* es la clase social. Muchas de las ancianas que la literatura refiere como alcohólicas son prostitutas, *lenae*, magas y otras mujeres de baja extracción social, y la prohibición del vino estaba dirigida principalmente a las mujeres de la élite, cuyo comportamiento indecoroso podía afectar la vida privada y pública de los *viri*, y por lo tanto al orden cívico.

4. REPRESENTACIONES DE LA *ANUS EBRIA*

En lo que respecta a la literatura, hemos encontrado un total de 26 referencias a ancianas que pueden calificarse como *anus ebriae*, las cuales están recogidas en la Tabla 1.

***TABLA 1**. Anus ebriae literarias. El desarrollo de las abreviaturas del apartado de categoría(s) es el siguiente: Gr-Grotesco; Re-Religión; Sa-Sabiduría; Sx-Sexualidad.*
**Seguimos aquí la propuesta de Knorr (2010) sobre cómo debe completarse el verso.*
***Hemos ubicado cronológicamente las obras de Ovidio de acuerdo con su fecha de publicación estimada.*

AUTOR Y OBRA	CRONOLOGÍA	NOMBRE	CATEGORÍA(S)
Plaut. *Asin.* 800	s. III a.C.	Cleéreta	Gr
Plaut. *Cist.* 18, 120, 149, 382 y 540	s. III a.C.	Sira	Gr; Sa
Plaut. *Curc.* 96-162	s. III a.C.	Leona	Gr
Plaut. *Merc.* 670-675	s. III a.C.	Sira	Gr
Plaut. *Mostell.* 213*	s. III a.C.	Escafa	Gr; Sa
Plaut. *Per.* 170	s. III a.C.	Sofoclidisca	Gr; Sa
Lucil. *Sat.* 28.569	s. II a.C.	-	Gr
Ter. *An.* 331-332	s. II a.C.	Lesbia	Gr; Sa
Hor. *Carm.* 3.15	s. I a.C.	Cloris	Gr; Sx
Hor. *Carm.* 4.13	s. I a.C.	Lice	Gr; Sx
Ov. *Am.* 1.8	s. I a.C.**	Dipsas	Gr; Sa
Prop. 4.5	s. I a.C.	Acántide	Gr; Sa
Mart. 1.28	s. I d.C.	Acerra	Gr
Mart. 1.87	s. I d.C.	Fescenia	Gr
Ov. *Fast.* 2.571	s. I d.C.	-	Re
Ov. *Fast.* 3.541-695	s. I d.C.	Ana Perenna	Re; Sa
Petron. *Fr.* 4	s. I d.C.	-	Gr
Petron. *Sat.* 134-138	s. I d.C.	Oenotea	Gr; Re; Sa; Sx
Petron. *Sat.* 134-138	s. I d.C.	Proseleno	Gr; Re; Sa; Sx
Phaed. 3.1	s. I d.C.	-	Gr
Plin. *NH* 14.8.60	s. I d.C.	Livia	-
Plin. *NH* 36.10	s. I d.C.	-	-
Apul. *Met.* 1.10.3	s. II d.C.	Meroe	Sa; Sx
Apul. *Met.* 4.7 y 6.25.1	s. II d.C.	-	Gr; Sa
Luc. *Dial. Het.* 4	s. II d.C.	-	Sa
Auson. *Ep.* 41	s. IV d.C.	Meroe	Gr

Fuente: elaboración propia

Las viejas aparecen como consumidoras de vino puro, un hábito considerado propio de los pueblos bárbaros (Auson. *Ep*. 41; Petron. *Sat*. 137; Plaut. *Curc*. 162). En el teatro y la novela la *anus ebria* es una mujer de baja extracción social, normalmente una esclava, una prostituta o una *lena* (Apul. *Met*. 1.7 y 4.7; Hor. *Carm*. 4.13; Ov. *Am*. 1.8; Petron. *Sat*. 134-138; Plaut. *Asin*. 800, *Mostell*. 213 y *Per*. 170; Prop. 4.5). El estereotipo es especialmente reseñable en dos casos, uno por su crudeza y

otro por su recurrencia. Leona, personaje de Plauto (*Curc*. 96-140), se nos presenta como una anciana alcoholizada cuyas acciones pretendían provocar la risa del público, especialmente del masculino, si bien desde nuestro presente su situación inspira compasión:

> "¡A vino rancio me huele! llevada de tu amor, salgo ansiosa a oscuras en pos de ti. Esté donde esté, muy lejos no es. ¡Viva, lo encontré! ¡Salve de mi alma, delicia de Baco! Viejo eres tú, vieja soy yo, ¡qué ansias de amor! El olor de todos los perfumes ante ti no es más que heces para mí. Mirra eres, cinamomo, rosa y azafrán, canela, tragacanto, para qué más. Bajo la tierra empapada de ti quisiera reposar. Sólo tu olor ha llegado hasta ahora a mi nariz, al gaznate le toca la vez, no le hagas sufrir. ¡Quita tú! ¿Dónde está la jarrita? No puedo esperar a echarte una mano y a tirárteme al coleto de un solo trago. Por aquí es, ¡adelante! (Plaut. *Curc.* 96-113)".

En el caso de Sira, antigua prostituta de *Cistellaria*, se menciona su gusto por la bebida en 5 ocasiones a lo largo de la obra, en 2 de las cuales esta afición es reconocida por ella misma (Plaut. *Cist*. 18 y 120). Como con Leona, el vino es usado por el joven protagonista de la obra para hacer que la *anus* se vuelva indulgente y comprar el acceso a la *puella*, acción que también ocurre en *Asinaria* (800).

Otras *anus ebriae* aparecen realizando actos que atentan contra el orden cívico. Es el caso de la hechicera Meroe y la sacerdotisa Oenotea. En general, son descritas como histéricas, descontroladas, gritonas… alterando el orden social y el comedimiento que se esperaba de las mujeres (Petron. *Sat*. 134-138; Plaut. *Cist*. 120). Las *anus ebriae* literarias se mueven en ambientes femeninos, normalmente relacionados con su oficio. En ocasiones aparecen dando consejos a mujeres jóvenes acerca de cómo comportarse con los hombres, como ocurre con Sira y Leona. Ello provoca la ira masculina, especialmente reseñable en los casos de Dipsas y Acántide, quienes además de alcahuetas son magas. Ambas miran por su negocio y aconsejan a las jóvenes tener muchos amantes:

> "El dinero brilla con el uso, un buen vestido pide que se le lleve puesto, las casas abandonadas encanecen con el feo moho: la hermosura, a no ser que la pongas en juego, envejece si nadie la cultiva. Dos amantes no dan suficiente provecho; más seguro, y sin que

> provoque ya celos, es el botín que se obtiene de muchos: a los lobos de canosa piel, la presa les llega de un rebaño nutrido (Ov. *Am.* 1.8).
>
> [D]esprecia la fidelidad, derriba las estatuas de los dioses, triunfa la mentira y rompe las promesas de un nocivo pudor. Inventarse un marido aumenta la cotización: ¡ten a mano excusas! Negando una noche el amor volverá con más fuerza. Si acaso te estropeara el cabello, te será útil enfadarte: poco después quedará dominado cuando compre las paces. Al fin, cuando le prometas sexo en medio de abrazos pagados, excúsate con que estás en las festividades castas de Isis. Que Yole deje caer que es abril, que Amicle le golpee con que tu cumpleaños es el quince de mayo. Suplicante tome él asiento, tú en acomodado sillón escribe cualquier cosa: si él teme tretas, ¡tuyo es! Ten siempre mordiscos recientes alrededor de tu cuello, para que se figure que los has recibido en escarceos con otro. (…) Adáptate a las costumbres de tu amante: si le da por berrear canciones, acompáñale y, ebria, une tu voz a él. Tu portero esté despierto para los espléndidos: si llama uno sin blanca, sordo duerma sobre el cerrojo bien echado. No le hagas ascos a un soldado no hecho para el amor, ni a un marinero si trae pasta en su callosa mano, ni a quienes colgaron un cartel de su cuello extranjero, cuando, untados de greda, saludaron en medio del foro. ¡Fíjate en el oro, no en las manos que lleven el oro! ¿Qué sacarás de oír versos sino palabras? ¿De qué te sirve, vida mía, ir con un peinado sofisticado y ondear los delicados pliegues de un vestido de Cos? Quien te regale versos, pero no vestidos de Cos, haz oídos sordos a su lira, que no vale un duro. Mientras hierve la sangre y la edad esté libre de arrugas, disfruta, no sea que el mañana se tome algo de tu belleza (Prop. 4.5)".

Otros textos nos presentan a ancianas que abusan del vino en contextos religiosos. Es el caso, por ejemplo, de la protagonista de un ritual en honor a Tacita Muta que nos describe Ovidio (*Fast*. 2.570-580), en el cual una *anus* realiza una ofrenda a la diosa mientras la observa un grupo de mujeres más jóvenes. El ritual incluye una libación con vino, hecho que la vieja aprovecha para consumir, de forma que al marcharse está borracha. Para Dickie (2001) se trata de una *lena* y sus prostitutas. Sin embargo, Blanco (2015) identifica a la anciana como una bruja que instruye a las iniciadas en los rituales mágicos. Son, no obstante, dos interpretaciones no excluyentes, ya que como hemos visto la *anus ebria*

aparece estrechamente relacionada tanto con la magia como con la prostitución.

Es también Ovidio quien nos da información acerca de otra *anus ebria* situada en un contexto religioso. El episodio comienza con el narrador topándose con una romería en la que participan una vieja y un viejo borrachos (Ov. *Fast*. 3.541-543), los cuales Alton (1920) interpreta como las efigies de Anna Perenna y Mamurio Veturio, dios asociado a los Salios (Ov. *Fast*. 3.260). El escritor señala a continuación que la diosa a la que está dedicada la festividad que describe, Anna Perenna, tiene una atribución un tanto dudosa, y cuenta las diversas historias que pudieron dar origen a su veneración, una de las cuales acontece durante el conflicto patricio-plebeyo, concretamente durante la *secessio* del 494 a.C., y en la que Anna es identificada con una *anus* pobre que reparte tortas entre la plebe hambrienta (Ov. *Fast*. 3.663-674). No obstante, ésta no es la única aparición de la *anus* Anna, ya que poco tiempo después de convertirse en divinidad engaña de forma cómica a Marte para ayudar a Minerva (Ov. *Fast*. 3.675-695). En cuanto a la romería que describe Ovidio, se trata de la procesión que tenía lugar dentro de la festividad de Anna Perenna, la cual se celebraba el 15 de marzo en las riberas del Tíber y en la que la plebe se daba a los excesos, entre ellos el alcohol.

Se conoce en Roma un santuario dedicado a Anna Perenna, el cual estuvo en funcionamiento al menos desde el siglo IV a.C. y fue restaurado en época imperial. Entre las inscripciones encontradas, en relación con nuestro objeto de estudio destaca un altar dedicado por Licinia y su esposo Germano en el año 156 d.C. para dar las gracias a la diosa por haberles hecho ganar por segunda vez un concurso (*AE* 2003, 252). Probablemente la pareja se está refiriendo al concurso de beber vino que tenía lugar durante el festival (Piranomonte y Marco, 2010). La relación con el vino se aprecia también en los dos *kyathoi* en miniatura encontrados en el depósito del santuario. Una de las tradiciones del festival era beber tantas copas de vino como fuera posible, ya que se creía que el número de éstas auguraba la cantidad de años que quedaban por vivir. En este contexto, cobra especial sentido el que las *anus* se emborrachasen, ya que en la vejez la proximidad de la muerte se hace más real, y

el deseo de vivir el máximo tiempo posible más urgente (Cic. *Sen*. 21.77; Juv. 9.129). Diversos autores hacen referencia a *senes* y *anus* que piden a los dioses que les concedan muchos años de vida, una petición que suele presentarse de forma cómica para resaltar el deseo humano de querer lo imposible, o al menos lo improbable (Juv. 10.188; Ov. *Met*. 9.420-425). Por otro lado, el culto a Anna Perenna también parece haber estado relacionado con la magia, habiendo aparecido en el santuario tanto un *caccabus* de bronce como lucernas con *defixiones* (Piranomonte y Marco, 2010). Dos días después de la festividad en honor a Anna, el 17 de marzo, se celebraban las Liberalia, durante las cuales ciertas ancianas coronadas de hiedra repartían pasteles (Var. *L* 6.14). De nuevo nos aparecen *anus* repartiendo comida, asociadas además a la hiedra, planta de Baco, y al vino, si bien en este caso las mujeres no lo consumen directamente.

En cuanto a las representaciones iconográficas de la *anus ebria*, pueden dividirse en dos tipos. Por un lado, contamos con esculturas cercanas al tamaño real, realizadas en mármol o caliza, que actualmente pueden visitarse entre otros en el Museo Capitolino, la Glyptoteca de Múnich y el Museo de Córdoba, o que pertenecen a colecciones privadas (Sande, 1995). Su cronología es amplia, de entre los siglos II a.C. – II d.C. (Serrano y Baena, 1982). Muestran a ancianas en quienes se resaltan los rasgos físicos de la vejez: arrugas en cara y cuello, flacidez de la piel, falta de piezas dentales, hundimiento del labio superior, bolsas en los ojos… Están en posición sedente y entre las piernas abrazan un *lagynos*. En ocasiones insinúan o muestran uno de sus pechos, y se cubren la cabeza con un velo o un pañuelo más o menos sencillo. Plinio el Viejo (*NH* 36.10) relata haber visto una de estas estatuas, cuya autoría sigue debatiéndose hoy en día (Sande, 1995). Tradicionalmente se ha interpretado que se trata de obras que copiarían originales helenísticos de los siglos III-II a.C. (Cano, 2012; Parkin, 2003), si bien para algunos autores (Pollard, 2008; Ridgway, 1990; Sande, 1995; Waldhauer, 1946), el tipo escultórico de la *anus ebria* lo componen piezas propiamente romanas que comenzarían a realizarse en el siglo I a.C. y que representarían a devotas de Dioniso, idea que sustentan la alusión al vino y las hiedras presentes en alguna de estas esculturas. Otros

autores (Barrow, 2018; Cano, 2012; Hemelrijk, 2016; Serrano y Baena, 1982) piensan que no se trata de escenas reales, ya sean religiosas o de otro tipo, sino que son representaciones de la crueldad romana, caricaturas de la anciana a la que asolan los males y cuyo único consuelo es el vino. De ser así, se trataría de representaciones con objetivo apotropaico, destinadas a provocar la risa y por tanto la protección contra entes malignos. Dentro de esta tendencia se sitúa Ripat (2016), que postula que estas esculturas son encarnaciones de la envidia. Por su parte, Pollard (2008) cree que se trata de brujas realizando un hechizo, teoría que ha sido criticada por considerarla poco firme (Paule, 2014). Por otro lado, existe un debate sobre si las representadas son mujeres de baja condición social (Harlow y Laurence, 2011; Nasta, 2011), como ocurre en la literatura, o por el contrario pertenecen a la élite romana (Richlin, 1992; Sande, 1995). Dentro de la tendencia a catalogarlas como mujeres pobres, también han sido identificadas como prostitutas, tanto por la relación con el vino como porque en ocasiones llevan un hombro al descubierto (Barrow, 2018).

El segundo tipo lo conforman reproducciones a pequeña escala en terracota de las estatuas antes mencionadas, cuya particularidad consiste en que son funcionalmente botellas. Se trata de piezas de procedencia oriental y africana que comenzarían a fabricarse en el siglo IV a.C. en la zona de Cnido, y de las cuales tenemos ejemplares de los siglos II-III d.C. en España (Bernal, 1995; Quevedo, 2010; Roldán, Ferrero y Murcia, 2007). En Alemania se encontró además un molde que fue empleado para su fabricación, aunque se perdió durante la II Guerra Mundial y actualmente sólo conservamos dibujos (Quevedo, 2010). Las botellas miden entre 10 y 25 centímetros de alto y reproducen las características de la estatuaria. En alguna de estas terracotas nos encontramos también con velos, hiedra y la característica boca entreabierta; no obstante, si en el caso de las estatuas la *anus* parece estar sentada en el suelo, en las botellas lo hace sobre una silla. A pesar de que se piensa que estas botellas eran productos de lujo, dado el alto coste de transporte desde centros productivos como el de Cnido y que han sido encontradas en viviendas de ricos propietarios, las pastas con las que se fabricaron son rudas, y el tratamiento de los pliegues de la ropa y de los

rasgos faciales no es siempre cuidadoso. Su funcionalidad no está clara, aunque todos los expertos se mueven entre el vino o los aceites/ungüentos como productos que contendrían (Quevedo, 2010). La teoría del vino se vería reforzada por la iconografía. No obstante, si como sugiere Pollard para las estatuas, las terracotas representan a brujas, la conexión de éstas y de las ancianas romanas en general con las pociones, los filtros amorosos y las preparaciones medicinales podría servir como apoyo a su funcionalidad como contenedores de ungüentos y otros productos médicos o cosméticos. Un análisis de contenido realizado a la botella encontrada en Valencia dio como resultado que su interior estuvo revestido con un impermeabilizante a base de resina pinácea, lo que ha llevado a sugerir que contuvo un aceite de origen vegetal, aunque no puede saberse qué tipo de aceite era o si fue el único líquido para el que se usó la pieza (Roldán, Ferrero y Murcia, 2007).

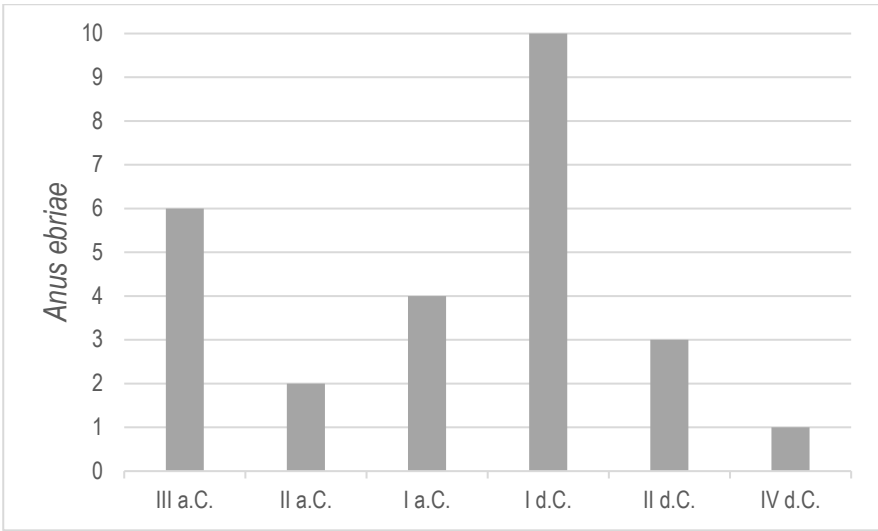
5. ADENTRÁNDONOS EN EL ESTEREOTIPO: ROLES DE GÉNERO Y EDAD EN LA ROMA ANTIGUA

Dadas las diversas interpretaciones que se han venido dando a las representaciones de *anus ebriae*, en eras de intentar acercarnos al significado social de las mismas y a la realidad de las mujeres que se esconden tras ellas, hemos decidido asignar a las referencias literarias rastreadas diversas categorías en función de la forma en la que el autor retrata a cada *anus*. Una vista general de esta categorización queda reflejada en la Tabla 1.

En lo que respecta al marco cronológico, se ha propuesto que es entre los siglos I a.C. – I d.C. cuando el alcoholismo empieza a hacer mella en la población romana (Jellinek, 1976). Se trata del periodo en el que más presencia tiene el estereotipo en las fuentes literarias recogidas, con un total de 14 referencias (Gráfico 1), aunque ello podría indicar tanto una mayor incidencia del consumo de vino como una preferencia literaria por personajes de tipo grotesco debida a los cambios políticos y sociales que se estaban viviendo en Roma, tal y como ocurre con el surgimiento del suicidio como *topos* (Hinojo, 2010). El descenso del uso del estereotipo a partir del siglo II d.C. podría ser fruto tanto de

cambios de estilo literario como de la normalización de la ingesta de vino por parte de las mujeres; en contraste, como ya hemos señalado, es en este momento cuando adquiere importancia el comercio de las botellas del tipo *anus ebria*. Parece que a partir del siglo II d.C. se incrementó en la sociedad romana el consumo de vino, que hasta entonces había sido de una botella al día de media por adulto (Gourevitch, 2013), por lo que puede que beber fuese un acto normalizado y por ello menos merecedor de considerarse un exceso. En una inscripción datada en este siglo (*CIL* 6.19055), un hombre alaba el gusto por el vino de su mujer fallecida, una declaración que hubiera escandalizado en la *pudica* época republicana, lo que indica un fuerte cambio en la percepción que la sociedad tenía del consumo de alcohol por parte de las mujeres. Si, como señala Ford (2003), el paso de la sociedad de jefaturas a la *polis*, en el cual se restringieron las libertades de las mujeres, conllevó la creación del tabú del consumo de alcohol como un medio más de control patriarcal, en época medio y bajoimperial, en la que las romanas habían alcanzado una autonomía mucho mayor que la de la República, es de esperar que el rigor de la prohibición se relajase.

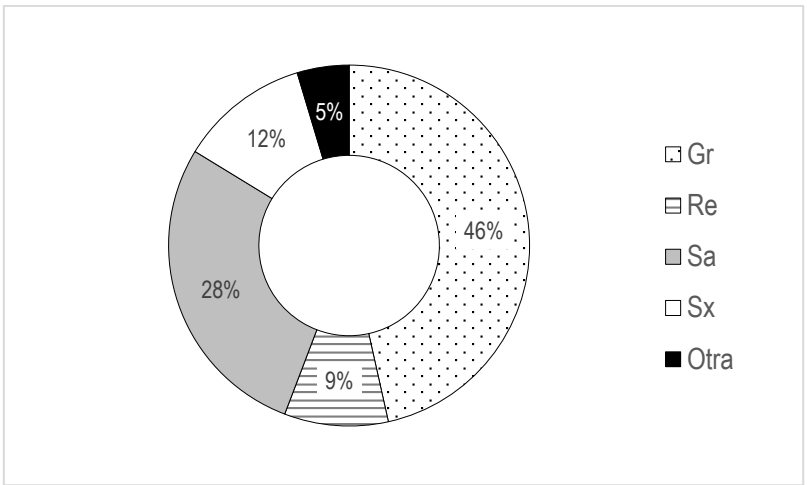
***GRÁFICO 1**. Distribución cronológica de las* anus ebriae *literarias (N=26).*



Fuente: elaboración propia

En cuanto a la tipología textual, se documentan *anus ebriae* principalmente en géneros humorísticos -teatro, sátira y poesía-, aunque también aparecen en textos de corte religioso y fábula. La referencia de Plinio el Viejo a Livia no puede considerarse como una representación de *anus ebria* como tal, si bien hemos decidido incluirla por cuanto que nos habla del consumo continuado de vino por parte de las romanas, en este caso de una mujer que alcanzó los 86 años. La distribución tipológica (Gráfico 2) nos da una pista acerca de la respuesta principal que los autores pretendían provocar en el público al emplear viejas alcohólicas en sus obras: la risa. Las *anus ebriae* forman parte de toda una serie de personajes sobre los que el público puede descargar sus tensiones cotidianas en cuanto que se tratan del otro contrario e inferior al ciudadano y por ello fáciles de deshumanizar, ya que no se concibe encontrarse en el futuro en la misma situación. La deshumanización se propicia tanto por el abuso del vino como mediante la animalización del propio físico y el comportamiento de las viejas, así como colocándolas en espacios y oficios marginales, y comienza en ocasiones con su propio nombre. Dipsas y Meroe hacen referencia directa al alcoholismo, mientras que Leona se refiere tanto a su oficio como a su animalidad.

GRÁFICO 2. *Distribución tipológica de las* anus ebriae *literarias. Como una misma mujer puede encajar en varias categorías (Tabla 1), para este cálculo N=43.*



Fuente: elaboración propia

En estos contextos, las *anus ebriae* coinciden con la funcionalidad grotesca señalada por la historiografía, en cuanto que sirven para resaltar la marginalidad de las viejas y la repulsión que la sociedad siente hacia ellas. Para ello los escritores recurren a la ridiculización y la descripción del físico y las acciones contranormativas de las *anus*. En un total de 5 textos la *anus ebria* está directamente relacionada con la sexualidad, mientras que en otros casos lo está indirectamente, ya que si bien la vieja no aparece como sexualmente activa hace negocio prostituyendo a mujeres jóvenes. Horacio recuerda a Lice que la vejez ha vuelto su cuerpo eróticamente indeseable y que, además -o quizás precisamente por ello- es una alcohólica, lo que la hace todavía más repugnante (Hor. *Carm*. 4.13). La Meroe de Apuleyo (*Met.* 1.10.3) cuenta con la ventaja que la experiencia aporta a la destreza sexual, tal y como expone Ovidio (*Ars am*. 2.665-700), pero pronto deja ver su verdadera cara cuando emplea sus artes mágicas para retener a su amante y después vengarse de él.

No obstante, si profundizamos en las fuentes se aprecia cómo tras la figura de la *anus ebria* se esconden mujeres que transgreden las normas patriarcales por medio de sus conocimientos. Las ancianas realizan actos asombrosos como controlar la naturaleza o devolver el vigor sexual y emplean su sabiduría para aconsejar a las jóvenes en detrimento de los hombres. De la misma forma, la historia que la *anus* de Apuleyo (*Met.* 4.7 y 6.25.1) narra a la joven cautiva es una muestra de su amplio conocimiento del folklore, así como del arte de entretener, otra característica asociada a la vejez femenina (Ov. *Fast*. 6.399; Tib. 1.3.85-90). En este sentido, la risa funciona como un mecanismo de marginación, pero también es una forma de reducir la ansiedad sobre una cuestión que genera preocupación o temor, o que amenaza con socavar el poder masculino. Deberíamos preguntarnos si, como han apuntado las investigaciones para otros periodos (Tabernero y Usúnariz, 2016), el recurso al alcoholismo no es sino una forma más de denigrar a mujeres sabias e independientes que alteraban el equilibrio patriarcal. Convirtiéndolas en seres risibles se pretende desterrar del imaginario social la amenaza real que suponen estas mujeres para la dominación masculina, tanto en lo que respecta al ámbito familiar como a la cultura y al acceso

permanente del varón al cuerpo femenino. Si a ello le sumamos las connotaciones de la palabra *anus*, la cual según Rosivach (1994) trata de generar un sentimiento de conmiseración, la literatura trataría de presentarnos a ancianas indefensas sin poder real.

Deberíamos preguntarnos también si parte de este estereotipo correspondería con una realidad de marginación social, con un día a día marcado por la necesidad y la pobreza, en el que las viejas encontrarían consuelo en la bebida. Plinio el Viejo dedicó el libro 14 de su *Historia Natural* casi por completo al vino, tanto a las variedades de uva y a la producción de la bebida como a las propiedades benignas y malignas de su ingesta. Relacionó el consumo excesivo de vino con una reducida esperanza de vida, la criminalidad y el adulterio, y mencionó además la existencia de vinos adulterados que provocaban adicción. Teniendo esto en cuenta, ¿en qué circunstancias podemos esperar que viviesen las *anus ebriae*? Estudios actuales resaltan la relación que existe entre el abuso del alcohol por parte de mujeres mayores de 50-60 años y el aislamiento social, una relación que además tiende a retroarlimentarse, de forma que las mujeres que se sienten marginadas son más propensas al alcoholismo, lo que a su vez las sitúa en posiciones más marginales y ello las conduce a aumentar el consumo (Pozo, 2015). La Sociología también ha puesto de manifiesto que el alcoholismo en ancianas suele ser causa o consecuencia de sufrir violencia, en especial violencia de género (Pozo, 2015). En cuanto que mujeres que ocupaban oficios marginales -esclavas, prostitutas, taberneras- las *anus ebriae* de la literatura tenían mayores posibilidades de ser víctimas de violencia (Lucil. *Sat*. 9.256-258; Plaut. *Aul*. 43 y *Merc*. 395-398; Gowland, 2017). La *anus* que vive con los esclavos en Metamorfosis sufre amenazas y del texto se percibe el ambiente violento en el que transcurre su día a día (Apul. *Met*. 4.7). Ovidio y Propercio se muestran agresivos con Dipsas y Acántide, y uno de ellos consigue la muerte de la segunda tras sacrificar una paloma a Venus (Ov. *Am*. 1.8 y Prop. 4.5). La domina de Escafa amenaza con matarla de hambre ante lo que considera que ha sido una impertinencia:

> ¡Soberano Júpiter, qué calamidad tiene asiento en mi propia casa! Mal rayo me parta, si no es que mato a esa vieja a fuerza de sed, de hambre y de frío (Plaut. *Mostell.* 191-193).

Finalmente, debemos tener en cuenta que el consumo habitual de alcohol es percibido de distinta forma dependiendo del género. Si bien el alcoholismo era visto con desagrado también en los romanos[161], se consideraba que ellos eran capaces de autocontrol, y por lo tanto de moderar o eliminar el consumo cuando las circunstancias lo exigían. Por el contrario, la inferioridad moral de las mujeres no les permitía controlarse, de forma que el exceso femenino se convertía en un asunto social, siendo la comunidad la encargada de velar porque no se quebrara la armonía cívica (Ford, 2003). De la misma forma, la valoración moral varía dependiendo del contexto, ya que el consumo de grandes cantidades de bebida se percibe como positivo en determinadas celebraciones, pero no en otros tiempos y/o lugares. Las *anus* que participan en la festividad de Anna Perenna y se emborrachan cuentan con una licencia social que no tiene la partera Lesbia, cuyo alcoholismo podría acarrear la muerte de sus pacientes.

6. CONCLUSIONES

A pesar del paso del tiempo, el estereotipo de vieja borracha sabia y cercana a la magia y de la que el varón debe desconfiar es constante en las representaciones artísticas de las culturas occidentales. Se constituyó como personaje teatral en Grecia, pasando el testigo a la cultura romana, quien heredó (o re/inventó) las representaciones escultóricas y las botellas de época helenística. En Roma se encuentra presente desde época republicana hasta los textos de autores tardíos, manteniendo sus rasgos principales. La asociación entre vejez femenina, alcoholismo y magia fue también parte de la caracterización de la bruja de época medieval y moderna, manteniéndose además en la literatura el personaje de la lena, cuyas representantes por antonomasia en el caso español son Trotaconventos y Celestina (Cacho, 2007; Tabernero y Usúnariz, 2016). El estereotipo ha sobrevivido hasta nuestros días. El personaje

[161] *Vid*. por ejemplo las descripciones que Cicerón (*Phil*. 2.3 y 5.9) hace de Marco Antonio.

de la mujer madura/vieja que vive en un ambiente marginal o que atraviesa una etapa difícil y trata de mitigar sus penas bebiendo está inserto en la cultura popular, siendo frecuente en las series de televisión[162]. En ocasiones la estrecha relación que estas modernas *anus ebriae* mantienen con otras mujeres es central en la trama, e incluso están relacionadas con la magia. Un ejemplo es el de Fiona Goode, personaje de *Coven*, tercera temporada de la serie *American Horror Story*. Caracterizada como una *femme fatale* y una bruja con capacidades extraordinarias, no obstante siente que ya no es ni tan bella ni tan poderosa como en su juventud y trata de esconder su realidad abusando del alcohol. Toda una Meroe del siglo XXI.

A lo largo de las anteriores páginas hemos visto cómo tras el estereotipo pueden esconderse tanto ancianas que toman parte en festividades religiosas como mujeres que aconsejan a otras en beneficio propio y en detrimento de los varones, y *anus* que recurren al alcohol para sobrellevar una existencia pobre y violenta. Quizás un estudio exhaustivo que ponga en relación todas las fuentes disponibles pueda ayudarnos a desentrañar el simbolismo que se esconde tras la iconografía que representa el estereotipo, así como a acercarnos a cómo vivían su día a día las ancianas romanas. Por otro lado, deberíamos preguntarnos también acerca del porqué de la atemporalidad del personaje y de la relación que ello tiene con la misoginia y el edadismo, al tiempo que reflexionamos sobre el significado que se esconde tras el estereotipo en nuestra cultura popular y la forma en la que ello condiciona la percepción que tenemos de la vejez femenina.

7. REFERENCIAS

Alton, E. H. (1920). Anna Perenna and Mamurius Veturius. *Hermathena*, 19 (42), 100-104.

Barrow, R. J. (2018). *Gender, Identity and the Body in Greek and Roman Sculpture*. Cambridge University Press.

[162] Sirvan de ejemplo series como *Con el culo al aire*, *Mom*, o *American Horror Story: Freak Show*.

Bernal, D. (1995). Cerámicas romanas de tipo figurado en contextos tarraconenses. *Boletín de la Asociación Española de Amigos de la Arqueología*, 35, 263-268.

Blanco, M. (2015). Haberlas haylas. Redescubriendo a las brujas en el mundo Greco-Latino. En C. de la Rosa *et al* (Eds.), *Femina. Mujeres en la Historia* (pp. 29-48). Ediciones Universidad de Valladolid.

Cacho, R. (2007). *Marca Tulla se llamaba una dueña*: la vieja consejera en la poesía burlesca del Siglo de Oro. *Criticón*, 100, 71-90.

Cano, S. (2012). Consideraciones en torno a la "Vieja Borracha" del Museo de Santaella (Córdoba). *Boletín de la Asociación Provincial de Museos Locales de Córdoba*, 13, 295-299

Dickie, M. W. (2001). *Magic and Magicians in the Greco-Roman World.* Routledge.

Ford, B. (2003). Wine, women and the *polis*: gender and the formation of the city-state in archaic Rome. *Greece & Rome*, 50, 77-84.

Garnsey, P. (1999). *Food and society in classical antiquity.* Cambridge University Press.

Gourevitch, D. (2013). Two historical case histories of acute alcoholism in the Roman Empire. En C. Laes, C. F. Goodey y M. L. Rose (Eds.), *Disabilities in Roman Antiquity. Disparate Bodies* A Capite ad Calcem (pp. 77-88). Brill.

Gowland, R. L. (2017). That 'Tattered Coat Upon a Stick' the Ageing Body: Evidence for Elder Marginalization and Abuse in Roman Britain. En L. Powell, W. Southwell-Wright y R. L. Gowland (Eds.), *Care in the Past. Archaeological & Interdisciplinary Perspectives* (pp. 71-90). Oxbow.

Harlow, M. y Laurence, R. (2011). Viewing the Old: Recording and Respecting the Elderly at Rome and in the Empire. En C. Krötzl y K. Mustakallio (Eds.), *On Old Age: Approaching Death in Antiquity and the Middle Ages* (pp. 3-23). Brepols.

Hemelrijk, E. (2016). Women's daily life in the Roman West. En S. L. Budin y J. Macintosh (Eds.), *Women in Antiquity: Real Women Across the Ancient World* (pp. 895-904). Routledge.

Hinojo, G. (2010). Las designaciones de la muerte voluntaria en Roma. *Hápax*, 3, 57-72.

Jellinek, E. N. (1976). Drinkers and alcoholics in Ancient Rome. *Journal o Studies on Alcohol*, 37(11), 1721-1742.

Knorr, O. (2010). Plautus 'Mostellaria' 213: Another 'anus ebria'? *Mnemosyne*, 63(3), 450-453.

Nasta, M. (2011). Cuerpos repulsivos: invectiva y afirmación genérica en Horacio, *Epodos* 8 y 12. En A. Schiebs (Coord.), *Discursos del cuerpo en Roma* (pp. 231-252). Universidad de Buenos Aires.

Ovidio (1989). *Amores.* Traducción, introducción y notas de V. López. Gredos.

Parkin, T. G. (2003). *Old Age in the Roman World. A Cultural and Social History.* The Johns Hopkins University Press.

Paule, M. T. (2014). *Quae saga, quis magus*: on the vocabulary of the Roman witch. *The Classical Quaterly*, 64(2), 745-757.

Piranomonte, M. y Marco, F. (2010). The Daemon and the Nymph: *Abraxas* and *Anna Perenna*. *Bollettino di Archeologia*, 1, 1-16.

Plauto (1996). *Gorgojo. La comedia del fantasma.* Introducciones, traducciones y notas de M. González-Haba. Gredos.

Pollard, E. A. (2008). Witch-Crafting in Roman Literature and Art. New Thoughts on an Old Image. *Magic, Ritual, and Witchcraft*, 3(2), 119-155.

Pozo, R. (2015). Estigma e invisibilidad: alcoholismo y procesos de envejecimiento en mujeres. *Revista de Educación Social*, 21, 143-153.

Propercio (1989). *Elegías.* Traducción, introducción y notas de A. Ramírez. Gredos.

Quevedo, A. (2010). La "vieja borracha": una nueva pieza minorasiática de época medioimperial en Cartagena. *Ex Officina Hispana*, 2, 45-50.

Real, C. (1992). El vino como alimento y medicina en la sociedad romana. *Fortunatae*, 3, 305-314.

Ridgway, S. D. (1990). *Hellenistic Sculpture I: The Styles of ca. 331-200 BC.* Bristol Classical Press.

Richlin, A. (1992). *The Garden of Priapus: Sexuality and Aggression in Roman Humor.* Oxford University Press.

Ripat, P. (2016). Roman Women, Wise Women, and Witches. *Phoenix*, 70, 104-128.

Roldán, C., Ferrero, J. y Murcia, S. (2007). Análisis de materiales de una botella cerámica con forma antropomorfa *anus ebria* y análisis de residuos orgánicos en muestras del interior de una vasija (#1CISNAQ/05, VE.3740). En N. Piqueras (Ed.), *Palau de Cerveró. Instituto de Historia de la Ciencia y la Documentación López Piñero* (pp. 241-2552). Universitat de València.

Rosivach, V. (1994). *Anus*: Some Older Women in Latin Literature. *The Classical World*, 88(2), 107-117.

Sande, S. (1995). An old hag and her sisters. *Symbolae Osloenses*, 70(1), 30-53.

Serrano, E. y Baena, L. (1982). Sobre una escultura femenina aparecida en Santaella (Córdoba). *Baetica*, 5, 145-149.

Tabernero, C. y Usúnariz, J. M. (2016). Bruja, brujo, hechicera, hechicero, sorgin como insultos en la Navarra de los siglos XVI y XVII. En M. Insúa (Ed.), *Modelos de vida y cultura en Navarra (siglos XVI y XVII): antología de textos* (pp. 381-429). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

Waldhauer, O. (1946). Myro's Anus Ebria and the Drunken Woman in Munich. *American Journal of Archaeology*, 50(2), 241-246.

LAS PRACTICAS COEDUCATIVAS EN ESCUELAS INFANTILES. UN ESTUDIO DE CASO

ALICIA ARIAS-RODRÍGUEZ
Universidad de A Coruña

ANA SÁNCHEZ-BELLO
Universidad de A Coruña

JUAN JOSÉ LORENZO CASTIÑEIRAS
Universidad de A Coruña

1. INTRODUCCIÓN

En un contexto global, como el actual, las políticas públicas, han de ser herramientas fundamentales de cohesión social y, específicamente, las políticas de igualdad en educación (Gortazar, 2019). La igualdad de género es un principio constitucional transversal a todo el ordenamiento jurídico, social y político de un estado, por lo tanto, son los poderes públicos, los responsables de que este principio, sea implementado de forma real y efectiva. Desafortunadamente, la desigualdad está presente en múltiples escenarios sociales, motivo por el cual se hace imprescindible que la administración pública incorpore medidas que supriman la discriminación por razón de sexo, en todas sus actuaciones, de no hacerlo, estaría ejerciendo contra el colectivo femenino: una violencia estructural y simbólica (Federación Navarra de Municipios y Concejos, 2014).

El instrumento empleado para lograr este cometido son las políticas públicas de igualdad. Éstas forman parte de las políticas de género, definidas como aquellas que persiguen el cambio sobre los sistemas de género, con el objetivo de eliminar los componentes que conducen a las desigualdades. El gran obstáculo, con el que se encuentran las políticas públicas de igualdad, es el orden social, herencia en gran medida del sistema patriarcal; como respuesta a esta barrera, la administración

pública, establece dos mecanismos en la lucha por la igualdad: las acciones positivas y la transverslidad o mainstreaming de género (recogidos en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres) (López-Baraja, Bejarano y Salido, 2012; Pastor y Pontón, 2016). La asunción de estos dos principios se realiza a través de los planes de igualdad, definidos por ejemplo, por la Generalitat Valenciana (2009), como un documento con el que estas administraciones adquieren un compromiso formal con la igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres, por la tanto, asumen la responsabilidad de diseñar y aplicar acciones en el marco local que hagan posible tal compromiso; el medio que permite hacerlo realidad es la planificación estratégica, no debemos obviar que un plan de igualdad es un plan estratégico (Dirección General de la Mujer, 2016; Xunta de Galicia, 2017).

Todo plan estratégico, y, por consiguiente, todo plan de igualdad, debe estar compuesto por una serie de elementos. Todos ellos cobran sentido, siempre y cuando, dicho plan busque la transformación de la realidad. Un cambio, en todo plan estratégico, requiere de tiempo debido a la complejidad de los factores sociales, económicos y políticos, motivo por el cual se planea a largo plazo. Así mismo, se hace fundamental la implicación de diferentes actores sociales en las transformaciones, convirtiéndolas en propósitos colectivos (Ramos y Sánchez, 2014). En este sentido, un pilar fundamental de la planificación estratégica es la participación, la cual permite que la ciudadanía tome parte en la gestión y en las decisiones del espacio político y público, para que sea realidad, se hace necesario que las administraciones públicas abandonen la política representativa, y asuman el reto de hacer política participativa (García-Montes, 2019).

En relación a las líneas anteriores, el objeto de estudio de este trabajo es identificar aspectos sobre la igualdad de oportunidades en escuelas infantiles y conocer cuáles son las prácticas educativas sobre igualdad en las mismas. Para esto se parte de las reflexiones que los y las participantes (directora, educadoras y padres/madres) arrojaran sobre la temática. De esta forma se está dotando de contenido a uno de los elementos básicos que señala la planificación estratégica (los objetivos

estratégicos), a la vez que se fortalece uno de sus pilares fundamentales, la participación en relación a dos temáticas específicas: los estereotipos de género y la coeducación

1.1. Los estereotipos molde de la identidad social e individual de las mujeres

Una sociedad cada vez más interconectada e interelacionada requiere de competencias de imprescindible adquisición como: enseñar a convivir en creencias y valores de respeto y aprecio por la interpelación ideológica y cultural; hábitos y costumbres que respeten la diferencia (siempre y cuando ésta no profundice en la desigualdad) (Sánchez-Bello,2018). Sin embargo, el sistema educativo transmite, de forma explícita y oculta, una interpretación de códigos de comunicación orales y no orales que constituyen, por su finalidad, instrumentos de incorporación de un individuo a la cultura que lo rodea. Dichos códigos están impregnados por la representación simbólica, del *que e*s y lo *que debe se*r un hombre y una mujer. Desde que nacemos, la imagen que se proyecta sobre los individuos condiciona su vida posterior, su vida adulta, por ejemplo, la existencia del denominado *"instinto maternal",* en las mujeres y, el supuestamente, innato, *"carácter competitivo"* de los hombres; marcarán un rumbo determinante en la opinión de los individuos de una sociedad, sobre que personas (en función de su género), están mejor capacitadas para la realización de determinadas actividades sociales y laborales. De este modo, los procesos sociales crean identidades específicas, en cuanto al género, que se encarnan en unos hábitos, claramente diferentes, de acuerdo con el principio de división social dominante y de división sobre la capacidad de los sexos, que es percibida por la sociedad (Álvarez, 2016; Torres, 2015).

Es cierto que el poder del estereotipo es realmente definitorio, considerándose como el primer mecanismo ideológico que reproduce y, al mismo tiempo, refuerza las desigualdades de género, Según Julia Espín (citado en Cobo, 2001), los estereotipos de género se entienden cómo aquellas generalizaciones, no científicas, acerca del que es propio de cada sexo. Son percepciones de características o conductas consideradas típicas o propias, de mujeres o de hombres. Realmente, son juicios

fundamentados en ideas preconcebidas que se imponen, como un cliché a los componentes de una sociedad y que, por su esencia, presentan una cierta resistencia al cambio. Estereotipar es asignar arbitrariamente ciertos hábitos, destrezas y expectativas a los diferentes grupos humanos, sobre la base única de pertenencia a un grupo, sin tener en cuenta, los atributos individuales y, dando por sentado, que el que se atribuye al grupo es verdadero. Los estereotipos pueden referirse a la raza, sexo, etnia o nivel socioeconómico (Castillo-Mayén y Montes-Berges, 2014). En esta sociedad, los estereotipos de género se ven en la práctica a través de los roles de género. La imposición de dichos roles de género no corresponde a una comunicación simétrica, sino más bien asimétrica, en la cual una parte (o los representantes de un rol) impone su definición contra los intereses de la otra parte, o de los miembros que pertenecen al otro grupo (Álvarez, 2016; Castillo-Mayén y Montes-Berges, 2014; Salamanca, 2014).

Así los estereotipos masculinos están ligados a actividades profesionales, al ámbito público, al poder y los estereotipos femeninos van unidos a las actividades de cuidado, al desarrollo de la privacidad, a la falta de control. El aprendizaje que se va adquiriendo en el día a día enseña a romper estereotipos sobre *"los otros"*. Específicamente, los estereotipos de género afectan al aspecto valorativo que lleva el mismo. El que se relaciona con el estereotipo masculino va a tener una valoración social positiva, mientras que lo que se relaciona con el estereotipo femenino suele estar socialmente desvalorizado. Los resultados de esta valoración secundaria del género femenino pueden repercutir en la formación de la identidad y en las expectativas sociales, profesionales, familiares, culturales, etc. de las mujeres (García, 2017; Martínez y Bivort, 2013).

Los estereotipos de género sustentan la identidad individual en dos categorías básicas: femenino o masculino. La identidad, así construida, imposibilita el desarrollo de la verdadera individualidad, pues los moldes están tan preestablecidos que es difícil no solo romperlos, sino, lo que es peor, ser conscientes de su existencia y de que las vidas están guiadas por ellos; de este modo, los estereotipos contribuyen a la perpetuación en el colectivo femenino, en el rol de madre y esposa,

constituyéndose no por la fuerza física, sino por un sistema de adscripción a lo que las mujeres no renuncian, aceptando su situación en la sociedad (Salamanca, 2014; Torres, 2015; Viladot y Steffens, 2016). Por lo tanto, la imagen que se crea sobre un mismo y sobre los demás, no nace de la propia persona sino de los diferentes modelos que existen en la sociedad.

En este proceso de socialización, en el que todas las personas estamos inmersas; la escuela, la familia y los medios de comunicación aparecen como las tres grandes instituciones, que influyen, en mayor grado, en la identidad individual, y en la clasificación social de los individuos, en función del sexo a lo que se adscriben, convirtiéndose la diferencia biológica en una diferenciación social.

1.2. La coeducación como motor de equidad en el sistema educativo

La coeducación es el acto educativo intencional, que tiene por objetivo erradicar la educación sexista que se viene llevando a cabo en los centros educativos. Para que la coeducación sea real, se requiere de la participación de los/las agentes de la educación informal y no formal, en el logro de la igualdad de oportunidades, en la familia, el sistema educativo, los medios de comunicación, incluso, el mercado laboral. Ya que, con ella, se pretende la eliminación de las desigualdades por razón de sexo y la eliminación de las jerarquías de género, que se establecen en relación con la diferente valoración del binomio *"femenino/masculino"*. Por lo tanto, la coeducación es una propuesta educativa anti sexista. Que significa preparar a los individuos, tanto para el ámbito privado cómo para el público, tomando como modelo de referencia, al mismo tiempo el masculino y el femenino, en una red de integración no segregaría.

Además, está estrechamente vinculada al desarrollo del concepto de género, que se define cómo las capacidades, cualidades, intereses y perspectivas futuras, que aprenden de manera diferente los hombres y las mujeres, y que utilizan el concepto de género para destacar el origen cultural y la construcción social de esas diferencias. Es a partir de las escuelas mixtas, donde se desarrolla una lucha profunda contra los

estereotipos que identifican el género con el sexo (López-Baraja, et ál., 2012; Subirats, 2010). Con esto, la institución escolar echó por tierra muchas de las ideas biologicistas dominantes, sobre las capacidades intelectuales de las mujeres en las épocas pasadas, como, por ejemplo, la supuesta inferioridad en el proceso de razonamiento; la menor capacidad para los temas científicos; la falta de interés por las materias académicas; y su inclinación natural y, exclusiva, de su sexo hacia las cuestiones del ámbito privado.

El modelo de escuela coeducativa está aún por generalizarse. En la actualidad, en España, la escuela se desarrolla desde el modelo mixto, es decir, los chicos y las chicas estudian juntos en la misma aula; estudian los mismos contenidos; pueden acceder a las mismas titulaciones superiores y obtienen resultados académicos equiparables (incluso superiores, en el caso de las chicas) (Fajardo, Mestre, Felipe, León y Polo, 2017; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]**,** 2017)**.** Con estos aspectos se puede creer que la igualdad entre los géneros es ya un hecho, más la realidad es otra, las materias optativas, la elección de los estudios superiores o la polarización sexual, que se produce en las ramas de la formación profesional lo indican, es decir, que se sigue la socialización en un sistema bipolar de los roles sexuales. Sin olvidar que, una escuela mixta representa la generalización y la universalización del modelo masculino, así como, una menor valoración del modelo femenino, la generalización de los valores masculinos como universales y *"objetivamente"* óptimos, y su fundamentación en ideas preconcebidas de aquello que significa ser hombre o mujer, ser niño o niña (López-Baraja et ál., 2012; Sánchez-Bello, 2005; Subirats, 2010). Por lo tanto, la escuela, si realmente pretende defender una enseñanza democrática, tiene que defender la igualdad de género, para que el/la estudiante sea capaz de desarrollar su individualidad, en el ámbito privado y en el público.

Configurar una enseñanza coeducativa implica impulsar una sociedad futura realmente equitativa, basándose en repensar qué valores pueden ser positivos para la humanidad en su conjunto, sin tener en cuenta si estos pertenecen, de manera estereotipada, a uno o a otro sexo, sino basándose en la valía socialmente constitutiva de estos. En dicha

enseñanza se integrará en sus aulas el mundo masculino y el femenino en igual medida, para poner el germen de una ciudadanía que haga valoraciones de los individuos alejadas de perjuicios sexistas, destituyendo aquellos estereotipos, roles y valores que se fueron reproduciendo históricamente como constitutivo de una esencia masculina o femenina (Subirats, 2010).

2. OBJETIVOS

- Identificar aspectos sobre la igualdad de oportunidades en escuelas infantiles
- Conocer cuáles son las prácticas educativas sobre igualdad en las escuelas infantiles

3. METODOLOGÍA

La metodología que se utiliza es un estudio de casos múltiples. Para Hamilton y Corbett-Whitter (2012) y Maxwell (2015), este tipo de estudio, fundamentalmente, tienen como fin comprender contextos, comunidades e individuos. Teniendo en cuenta la clasificación de este tipo de estudios, este trabajo se enmarca en el descriptivo, ya que busca recoger, agrupar y analizar la información más relevante para levantar categorías y conclusiones generales aplicables a un nivel superior, sin partir de hipótesis causales (Maxwell, 2015). Se puede indicar, que la información recopilada será la que permita comprender el fenómeno y no al revés. Esto va en la línea de la fenomenología, en tanto que el estudio se centró en el análisis de la realidad desde las opiniones de los agentes educativos y de los/las padres/madres a partir de la recuperación de sus vivencias, sentidos y significados en torno a los estereotipos de género y a la coeducación. Con el objetivo de identificar aspectos sobre la igualdad de oportunidades en escuelas infantiles, y conocer cuáles son las prácticas educativas sobre igualdad en las mismas.

3.1. Participantes

El estudio se realizó dentro del contexto de una administración local en Galicia, en donde existen multitud de centros educativos de distinta tipología (trece centros públicos y tres centros privados). Concretamente, se seleccionan tres Escuelas Infantiles (de los trece centros públicos) pertenecientes a la red "A Galiña Azul", cuya gerencia es responsabilidad de la administración pública autonómica. Estas son escuelas infantiles dirigidas a niños/as de entre tres meses y tres años de edad, con carácter asistencialista (ver tabla 1).

Se decidió emplear un muestreo no probabilístico intencional. En total, han participado 28 sujetos, todos/as forman parte de la comunidad educativa, de los cuales el 24.14% fueron hombres y el 75.86% mujeres (ver tabla 1). Destacando, en la tabla 1, que la directora es la misma para las tres escuelas de infantil, y que el primer ciclo de educación infantil en estas escuelas se subdivide en tres períodos (primer período de 3 meses a 1 año; el segundo período de 1 año a 2 años y, el último período de 2 años a 3 años (ver tabla1). También, comentar que (tabla 1) las educadoras son tres, una por cada período, y los/as padres/madres se presentaron voluntariamente dentro de los períodos en donde estaban escolarizados sus hijas/hijos.

TABLA 1. *Datos de la muestra, relación centro-participante*

Tipología	**Centro**	**Participantes**		
Escuela Infantil (Red "A Galiña Azul", titularidad pública)	Escuela infantil "A"	Directora	3 meses-1 años	Tres educadoras, tres madres y tres padres
	Escuela infantil "B"		1-2 años	Tres educadoras, tres madres y tres padres
	Escuela infantil "C"		2-3 años	Tres educadoras, tres madres y tres padres

Fuente: elaboración propia

3.2. Instrumentos

Debido a las características, ya mencionadas, se consideró oportuno la creación de un instrumento ajustado, en la medida de lo posible, a la

realidad social del objeto de estudio. En este caso, una entrevista a la directora de las escuelas infantiles y grupos de discusión a las educadoras y padres/madres. El guion de ambos instrumentos fue validado por la técnica de igualdad, la responsable del Centro de Información a las Mujeres (CIM) y la jefa de los Servicios Sociales, como expertas en materia de género e igualdad. Todas ellas pertenecen al equipo técnico de la administración local cercana A Coruña.

3.2.1. Entrevista semiestructurada

Se empleó una entrevista semiestructurada formada por 14 ítems, dirigida a la directora de las tres escuelas infantiles (ver tabla 1). El contenido fue dividido en dos amplios bloques: Bloque I recoge información sobre los *Estereotipos de género* y Boque II se centra en el tema *Coeducación* (ver tabla 2).

***TABLA 2**. Bloques temáticos e ítems de la entrevista.*

Bloque I "Estereotipos de género	***Bloque II "Coeducación"***
En cuanto a los materiales educativos, ¿atendéis a que no trasladen al alumnado ningún estereotipo de género?	¿Les trasladáis a los niños y a las niñas el significado del principio de igualdad a través de juegos, de ejercicios, con pequeñas charlas...?
Bajo vuestro criterio como educadores y educadoras, ¿si algún material no reúne las condiciones idóneas en este sentido, ¿qué hacéis con él?	¿Desarrolláis algún tipo de acción coeducativa orientada a mejorar el clima de interacción del alumnado? Por ejemplo, en una discusión donde surja algún aspecto relacionado con el género.
¿Qué sería un material no sexista?	
En cuanto a juegos y juguetes, ¿fomentáis el uso de los mismos libre de roles?	En cuanto a la formación, ¿realizáis alguna acción formativa dirigida a profesorado, a padres y madres, al PAS, o al propio alumnado?
¿Hacéis alguna actividad en la que los estereotipos, los roles de género y el autoconocimiento sean el tema principal?¿Analizáis la simbología del centro?	¿Lleváis a cabo algún tipo de actuación en donde la perspectiva de género sea el eje conductor transversal?
En cuanto a los patios de recreo, ¿qué medidas tomáis para que no sea ocupado en su totalidad por el fútbol?	¿Fomentáis la paridad a la hora de que el alumnado haga grupos, bien sea para trabajar en clase o para el tiempo de recreo?Fuera de las aulas
Sobre los uniformes escolares, ¿hacéis algún tipo de campaña para promover el uso de uniformes no sexistas?	¿Sabéis si el AMPA hace algo relacionado con lo anterior?

Fuente: elaboración propia

3.2.1. Grupo de discusión

Esta técnica se realizó con las educadoras, en este caso (ver tabla 1) son todas mujeres y l0s/las madres/padres de los/as estudiantes de esas Escuelas Infantiles (Red "A Galiña Azul") (ver tabla 1). Se siguen la misma línea que la entrevista, es decir, se hace referencia a los mismos dos bloques temáticos: en el Bloque I se centra en los *Estereotipos de género* y el Bloque II aborda la *Coeducación*, para conocer en qué medida se trabaja en los hogares y en las aulas. En total se desarrollaron tres grupos de discusión. En el primero participaron las educadoras, padres y madres de alumnado de entre 3 meses-1 año; en el segundo de 1año-2 años; y el tercero, y último, de 2año-3 años.

Tanto en la entrevista (a la directora del centro educativo) como en los grupos de discusión (a las educadoras y a los/las padres y madres, de cada período educativo (ver apartado participantes)) se analizan una serie de indicadores contextuales dentro de las dos temáticas (estereotipos de género y coeducación). Estos permiten trazar una rápida identificación de aspectos de igualdad de oportunidades en las tres escuelas infantiles (ver tabla 1), y conocer cuáles son las prácticas educativas sobre igualdad en las mismas. Estos son:

- Juegos/juguetes constituyen potentes herramientas de socialización, que constituye al desarrollo de la expresividad o feminidad en las niñas y en la instrumentalización o masculinidad de los niños.

- Materiales didácticos/lúdicos son portadores de modelos sociales, además, de contener visiones del mundo, de la sociedad y de los diferentes grupos sociales que la integran, del ámbito del trabajo y del ocio, de los papeles que se espera que jueguen los colectivos y las personas en función del sexo, la edad, la raza, la cultura, etc.

- Forma de vestir sirve para unificar y hacer saber a qué grupo se forma parte. Hay que distinguir que las prendas de moda en sí no son el estereotipo, sino una parte que lo forma. Dicha

parte influye en la creación totalitaria del estereotipo (Castillo-Mayén y Montes-Berges, 2014).

– Identidad de género es la forma en cómo se identifica a las personas, concretamente, la forma en que se reconocen a sí misma, basando su conducta y su forma de ser y pensar a ese género con el que se siente identificada, todo esto va indistintamente de su sexo, orientación sexual, edad, nivel socio-económico, etc.

4. RESULTADOS

4.1. Bloque I. Estereotipos de género

En este bloque se presenta los indicadores de *juegos/juguetes*, *materiales didácticos/lúdicos* y *formas de vestir*. Por un lado, en la entrevista realizada a la directora de la escuela infantil y, por otro lado, a los grupos de discusión realizados a las educadoras y a los padres y las madres de los/as niños/as (ver tabla 1).

4.1.1. La perspectiva de la directora de la escuela infantil

La dirección de este tipo de escuelas se preocupa por no usar *materiales didácticos/lúdicos* que puedan trasladar al estudiantado estereotipos sexistas, fomentando al máximo las oportunidades de juego/juguetes para todos los niños y niñas. A pesar de esto, son conscientes de que los libros de texto (dentro del indicador *materiales didácticos/lúdicos*) son un foco de estereotipos sexistas; manifiestan que utilizan estos "fallos", para trabajar la coeducación en clase, sin embargo, no se entiende que no realicen un análisis del material didáctico/lúdico antes del inicio de curso. Quizás esto sea una consecuencia de no realizar formación continua en igualdad de género. "Si atendemos que el material sea no sexista, incluso los libros de texto" // "En catálogos de material didáctico hace tiempo que eso no pasa, vienen marcado por edades o niveles, non son como los de El Corte Inglés" // "Nunca nos paramos a comparar (los juguetes) y no notamos esa diferenciación entre niñas y niños"

Además, de tener claro lo que es un material no sexista y que juegos (mejor dicho, juguetes) no reproducen estereotipos de género "Nunca nos paramos a comparar (los juguetes) y no notamos esa diferenciación entre niñas y niños". Sobre el indicador juegos/juguetes se vigila en mayor medida el uso y disfrute; además, se fomenta el juego libre, por lo que el profesorado (en este cado educadoras) intervenga lo mínimo. "Se trabaja a través de juegos, si tocan cocinitas, tocan cocinitas para todos, coche, coche para todos. Las disputas que pueden surgir no van por ahí estrategias siempre con el mismo sentido que de oportunidades de juego para todo el mundo, niño y niña" // "(...) no van igual a las peluquerías (juguetes) los niños y las niñas. El otro día les dije que podían jugar con las peluquerías, las cocinas o los coches, y los niños se fueron todos a por los coches. Y los intenté liar y no. Y las niñas peluquería" // "En estas edades todavía los papás permiten que los niños jueguen con una muñeca, pero a partir de cuatro años ya no les gusta tanto, y a partir de siete años…aunque ahora, gracias a Masterchef…pero es que antes que un niño jugase a las cocinitas era para preocuparse, no era digamos lo habitual, transmisores muy potentes de estereotipos de género, fomentando el uso de los mismos: libres de roles"

En cuanto, a la forma de vestir, la opinión es unánime; que no sean sexistas y que sean cómodos, un mismo modelo para niños y niñas; indican que carecen de poder de decisión en este sentido pues son las AMPAs (asociaciones de padres y madres de los centros educativos), las responsables de estas prendas, aun así, dan una serie de consejos a los/las madres y padres. "(…) vienen vestidas de princesitas pues trasladamos que non es una ropa cómoda para las actividades que aquí se desarrollan" // "Este año tuvimos un problema con los disfraces de 1 a 2 (nivel). Porque iban todos de vestidos, iban de duendes, y una mamá dijo que no, que el color rosa no se lo iba a poner ni faldita. ¡Que si se lo queríamos hacer maricón! Fueron las palabras" // "Porque, aunque tú les expliques que las niñas tienen que venir con ropa cómoda o chándal pues te siguen trayendo a las niñas con los vestiditos y los lacitos y los chicos de chándal"

4.1.2. La perspectiva de las educadoras (período de 0 meses a 1 año, período de 1-2 años y período de 2-3 años)

Las educadoras que trabajan en estos centros consideran que, a edades tan prematuras, los materiales didácticos/lúdicos que utilizan se orientan a aspectos educativos y estimulantes, aun así, son conscientes de que existe (incluso con este tipo de materiales) una dicotomía de sexos muy marcada. Intentan guiarse en función de las preferencias de los/las menores, pero confiesan que, a pesar de su corta edad, están influenciados por el ambiente que les rodea. Esta afirmación resulta paradójica, ya que creen que los/las menores son muy pequeños para educarse en aspectos relacionados con la igualdad, sin embargo, reconocen que los medios de comunicación (entre otros) influyen: educando en la desigualdad. "Los rincones (de juego) son asexuados: está la peluquería, el mercado, la biblioteca…" (Educadora de 3 meses-1 año) // "Se procura más que nada tirar más a libros de cuentos, o de tacto, libros sonoros…" (Educadora de 1-2 años) // "Al niño no lo ves en casa coger una muñeca, siempre balón y coche, aunque está todo mezclado en la misma caja" (Educadora de 2 años-3 años). Algunas educadoras señalan, que el problema lo tienen realmente los padres y las madres, pues tienen la sensación de que, en ocasiones, y de forma inconsciente, influyen sobre los/las menores para que se decanten por juguetes y materiales "para niñas" o "para niños" "Es raro encontrase en la calle un niño paseando un carrito de muñecas, es una realidad" (Educadora de 1-2 años)// "Es complicado porque a la hora de comprarle libros...la realidad sigue siendo la que es, pero bueno, se procura más que nada por tirar más a libros de cuentos o de tacto, por ejemplo yo hablo en bebé, más que de niñas...de momento eso...son libros sonoros..". (Educadora 3 meses-1 año)

Sobre los juegos/juguetes que emplean, indican que están orientados a que los/las menores aprendan a través del desarrollo sensorial, por ejemplo, manipulando objetos, por lo tanto, el contenido de éstos es bastante abstracto "Lo que si he notado es que tantos niños como niñas, a los dos, les encanta el súper, lo de las tenditas, cocinitas...porque hay un montón de objetos para manipular" (Educadora de 2-3 años)// "En nuestra clase son todos niños, siete niños, tanto juegan con muñecas,con

piezas o con coches, no miramos que tipo de juguete, a nivel sexista, les estamos dando, lo que hay en clase es para todos y el que quiere jugar con las muñecas juega" (Educadora de 3 meses-1 año)

En cuanto a la forma de vestir, las educadoras señalan que en el colegio se les solicitan que vengan cómodos, pero son los padres los que toman la última decisión. "Yo noto, por ejemplo, ahora en la escuela, que más niños empiezan a venir con coleta o quieren horquillas y cosas de este tipo. Y veo que sus padres si se lo permiten, y no noto que entre los compañeros queden mirando porque lleva coleta y es Manuel. Hay dos casos eh, y llevan horquilla. Aparte uno de ellos son mellizos y lo lleva el niño y la niña no, la niña no lo lleva. Y sí que me parece...pues digo...vamos adelantando, vamos evolucionando" (Educadora 3meses-1 año) // "A ver (...) son pequeños. Pero en un aula los rincones son a género (sin género), el rincón de la peluquería y el que quería peinarse va, sea niño o niña, y quiera pintarse las uñas se las pinta (…). Pero después, vienen los padres y te dicen: mi hijo, antes de salir de cole, por favor me borras esas uñas" (Educadora 3 meses-1año)

4.1.3. La perspectiva de las/os madres/padres (período de 0 meses a 1 año, período de 1-2 años y período de 2-3 años)

Todos/todas coinciden, sus hijos/hijas, juegan con cualquier objeto, pero, cuando se trata de sacar a la calle juguetes, creen que sería perjudicial que, por ejemplo, un niño baje con una muñeca, así, evitan tal práctica porque consideran que de esta forma protegen a sus hijos/as, además los materiales didácticos/lúdicos y juegos/juguetes que les compran son siempre asociados a un sexo "Todo lo que tiene va enfocado a que es niño"// "Nunca le he dicho este juguete no" (3ºMadre de 3 meses-1 año)// "Yo creo que la diferenciación de muñecas para niños y coches para niños...es una realidad" (2ºPadre de 3 meses-1 año) //"Si en un anuncio te salen niños con la cámara rosa pues ya no lo asocian, pero si con la cámara rosa te salen cuatro niñas...y en la azul te salen tres niños pues el niño va a decir que quiere la azul" (3ºPadre de 3 meses-1 año)// "El niño muy guapo, pero puede jugar a lo que le da la gana ocupando todo. La niña es eso...ten cuidado que vas como una princesita, no te despeines" (2ºPadre de 1-2 años) //No soy yo la que le dice:

este juguete si o este no. El niño va a la juguetería y escoge el que quiere" (3ºMadre de 2-3 años).

4.2. Bloque II. Coeducación

En este bloque se presenta los indicadores de *Identidad de género*, *juegos/juguetes*, *materiales didácticos/lúdicos*. Primero, se analiza los comentarios de la entrevista realizada a la directora de la escuela infantil y, después, se analiza los comentarios de los grupos de discusión realizados a las educadoras y a los padres y las madres de los/as niños/as (ver tabla 1).

4.2.1. La perspectiva de la directora de la escuela infantil

La directora del centro manifiesta de manera unánime que el principio de igualdad y, concretamente la *identidad de género*, se trabaja de forma transversal, y está implícito en las prácticas diarias (aunque la forma de trabajarlo difiere, al igual que el lugar donde se trabaja). "Lo tenemos en nuestro proyecto día a día, pero no lo vendemos". Se realiza acciones de *identidad de género*, aunque la mayor parte estén integradas en diversas actividades, como, por ejemplo, los *juegos/juguetes* y *materiales didácticos/lúdicos*

Tampoco, cree que sea fundamental, la formación específica en igualdad, ya que afirman, que los /las profesionales que trabajan en sus centros, están totalmente concienciados y formados sobre este aspecto, por lo tanto, no realizan ninguna actividad formativa. Resulta paradójica esta afirmación pues parece que el único principio "igualitario" que tienen consolidado es la paridad en los grupos de estudiantado. "Aquí partimos de la base que estamos todos convencidos" // "Digamos que se trabaja diariamente" //" Creo que ese arranque ya está muy trabajado y creo que deberíamos ir un paso más adelante".

4.2.2. La perspectiva de las educadoras (período de 0 meses a 1 año, período de 1-2 años y período de 2-3 años)

Las educadoras manifiestan que a edades tan tempranas es muy difícil, incorporar contenidos relacionados con igualdad de género,

particularmente, identidad de género. Aunque reconocen que carecen de información, se podría afirmar incluso, que para ellas existe una edad "diana" para comenzar a trabajar sobre este concepto, aunque nunca llegan a especificar cuál sería. "Estamos con bebés, ese concepto no lo entienden" (1ºEducadora 3 meses-1 años) // "En las escuelas, con las edades con las que nosotros trabajamos no tienen todavía esa identidad de género, pero ya no solo es eso, es un tema muy cultural" (2ºEducadora de 1-2 años).

Aunque, las educadoras son conscientes de la necesidad de prestar más atención al tipo de lenguaje que emplean; concretamente, las profesionales indican que no hacerlo sería un gran error pues la escuela es un elemento socializador muy importante "En la escuela no le digo ni campeón ni princesa" // "A veces nosotras como educadoras tenemos que estar pendientes también del tipo de familia que tienes" (1ºEducadora de 1-2 años)// "Con las familias también hay que tener un poco de "tira y afloja" (3ºEducadora de 2-3 años). Además, consideran que no es estrictamente necesario, ya que niños y niñas todavía están en una etapa en la que no son conscientes de las diferencias por razón de sexo. Sin embargo, reflexionan con que es totalmente necesario educar en igualdad, a través de los materiales didácticos/lúdicos y juegos/juguetes, lo cual resulta paradójico, podemos afirmar que existen reflexiones, pero no actuaciones en este sentido. "El problema está en la base de la educación" (1ºEducadora de 2-3 años) // "Se está perdiendo mucho, y cada vez más padres están asumiendo un papel de: tómate la Wii, juega un poquito con la Tablet…" (2ºEducadora de 2-3 años).

4.2.3. La perspectiva de las/os madres/padres (período de 0 meses a 1 año, período de 1-2 años y período de 2-3 años)

Los/as progenitoras consideran que sería muy positivo realizar charlas informativas, cada inicio de curso, donde se expliquen aspectos de igualdad, concretamente, *identidad de género*, que se van a desarrollar a lo largo del año académico, para poder trabajar en paralelo desde los hogares. Todas/ todos ellos/as reflexionan sobre la falta de conexión que existe entre las familias y la escuela en este sentido; indican que lo ideal sería realizar jornadas a las que pudieran acudir padres, madres,

profesorado y, lo más importante, sus hijos/ hijas, para aprender de forma lúdica (*juego/juguete*) "Claro, de cara al futuro si te lo planteas, pero claro…en otras edades" (1ºMadre de 3 meses-1 año) //"Es que ahora no puedes hacerlo de otra manera, en esta edad es así" (2ºMadre de 3 meses-1 año) // "Yo creo que si le empezamos a estas edades a diferenciar niño-niña más profundamente es un error... en el momento en el que le hablemos de diferencia es cuando ellos ven la diferencia" (1ºPadre de 2-3 años) // "Nosotros sí que procuramos trabajar ese tema, no desde que nacen, pero ahora por ejemplo con juegos" (1ºPadre de1-2 años)// "A ver no es solo el entorno y la sociedad, ellos el disco duro no lo traen a cero" (2ºMadre de 1-2 años) // "Si tú no ves diferenciación no tienes por qué explicárselo" (1ºMadre de 2-3 años) //"Yo creo que el problema de la igualdad es que todos se vean iguales, que se respeten todos" (1ºPadre de 1-2 años).

Algo que preocupa mucho a todos/ todas es el hecho de que sus hijas sean víctimas de violencia de género o sus hijos agresores, pero de nuevo se observa que no coeducan a sus hijos/hijas "Me preocupa muchísimo el tema de inculcarle valores para que no sea un maltratador, un acosador, una persona machista" (2ºMadre 2-3 años).

5. CONCLUSIONES

El dato más relevante en relación a cómo se trabaja la igualdad de género desde la perspectiva de la dirección de esta escuela infantil, se evidencia que existe una creencia clara en que la igualdad es un aspecto que se trabaja de forma transversal y que no necesita ser abordada de forma excepcional. Verificando que no existe un trabajo específico sobre contenidos relacionados con la coeducación. Es también llamativo la falta de comunicación que existe entre el centro y las AMPAs, lo que profundiza el aislamiento entre las familias y el centro escolar. Esta realidad hace que no se perciba la importancia de compartir un proyecto educativo y trabajar al unísono. Por el contrario, se refuerzan reiteradamente aspectos ya consolidados como la paridad o el uso de materiales no sexistas y se percibe una falta de iniciativa importante a la hora de abordar nuevos elementos coeducativos.

Los datos que nos ofrecen los grupos de discusión indican que los/las participantes entienden la igualdad, únicamente, como aquellas acciones educativas tendentes a que los niños/ las niñas utilicen indistintamente el color rosa o azul y jueguen con muñecas o coches. Se amparan señalando que a edades tan tempranas es complicado trasladar contenidos relacionados con la igualdad. Este razonamiento se repite en reiteradas ocasiones, independientemente del sexo de los progenitores, no se ha observado una mayor sensibilización con la igualdad en el grupo femenino o en el masculino. Critican constantemente, la influencia de los medios de comunicación y del contexto, pero no desarrollan acciones para combatirlo, esto hace que sigan las *consignas* que marca el mercado y el modelo de consumo. Existe un convencimiento claro por parte de las familias de que, únicamente, los medios son los que poseen poder para ejercer influencia sobre la infancia. No encontramos ante una incongruencia pues, al mismo tiempo que los medios educan en la desigualdad, las educadoras, padres y madres considera que los/las menores, todavía son muy pequeños para aprenden de forma coeducativa (Subirats, 2010). Una idea general que se percibe es que las familias delegan, de forma explícita, en las escuelas infantiles, no solo el cuidado de sus hijos e hijas durante una importante cantidad de tiempo diario, sino que también son conscientes de la importancia del aprendizaje que se puede llevar a cabo en los centros escolares. Al mismo tiempo, las profesionales exigen para su colectivo más responsabilidades, en este sentido quieren ser un recurso educativo, no únicamente asistencial. Encontramos una visión compartida, por parte de familias y educadoras de que los centros escolares deben ser un centro de aprendizaje. Puede que sea preciso repensar las escuelas infantiles y reconocer la importancia de esta etapa educativa.

Para finalizar y como reflexión final, lo que se observa es que las escuelas infantiles consideran a los/los menores demasiado pequeños para comprender aspectos relacionados con los estereotipos de género y coeducación; por su parte, los centros de educación infantil creen que este aspecto está consolidado y que es una práctica cotidiana en los mismo, a pesar de no está incluido en ningún contenido educativo. Ante estos datos cabe preguntarse en qué momento se está educando a los/las

menores en la igualdad, pues parece no haber un espacio y un tiempo para este cometido, ni en los hogares ni en las escuelas. Lo que parece claro es que los medios de comunicación han encontrado este espacio y este tiempo, que se corresponde con el que han cedido paulatinamente los agentes educativos y familiares.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

A red de centros públicos “A Galiña Azul” bajo la administración de la Xunta de Galicia

7. REFERENCIAS

Álvarez, N. (2016). La moral, los roles, los estereotipos femeninos y la violencia simbólica. Revista Humanidades, 6(1), 1-32. http://dx.doi.org/10.15517/H.V6I1.24964

Castillo-Mayén, R. y Montes-Berges, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. Anales de Psicología, 3, 1044-1060. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.138981

Cobo, R. (2001). Socialización e identidad de género. Entre el consenso y la coacción. Trabajo presentado en las Jornadas de Comunicación y Género. Universidad de Malaga

Dirección General de la Mujer (2016). Guía para elaborar, implantar y evaluar planes de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en el ámbito local. Junta de Castilla y León.

Fajardo, F., Mestre, M., Felipe, E., León, B. y Polo, M. P. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de educación secundaria obligatoria según las variables familiares. Educación XXI, 20(1), 209-232. http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.14475

Federación Navarra de Municipios y Concejos (2014). Los planes municipales de igualdad. Concejo. Revista para el autogobierno local, 318, 13-21. Federación Navarra de Municipios y Concejos

García, M. (2017). Guía didáctica basada en la coeducación para la ruptura de estereotipos (Trabajo Fin de Grado). Universidad Jaume-I.

García-Montes, N. (2019). Abriendo camino. Los procesos de participación ciudadanía promovidos a nivel institucional en el ámbito local como escuela de profundización democrática. Forum. Revista Departamento de Ciencia Política, 15, 11-35. https://doi.org/10.15446/frdcp.n15.73368

Generalitat Valenciana (2009). Guía para la elaboración de: planes municipales de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Generalitat Valenciana.

Gortazar, L (2019). ¿Favorece el sistema educativo español la igualdad de oportunidades? Studies on the Spanish Economy, 10-11, 1-27. http://documentos.fedea.net/pubs/eee/eee2019-17.pdf

Hamilton, L. y Corbett-Whittier, C. (2012). Using case study in education research (Uso del estudio de casos en la investigación educative). Sage.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres. Boletín Oficial del Estado (BOE), 71. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115

López-Baraja, E., Berajano, M. y Salido, J.V. (2012). Mujeres y educación social: Teoría y práxis para la intervención socio-educativa. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Martínez, S. y Bivort, B. (2013). Los estereotipos en la comprensión de las desigualdades de género en educación, desde la psicología feminista. Psicologia y Sociedade, 25(3), 549-558. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822013000300009

Maxwell, J. (2015). Qualite research design: An interactive approach (Diseño de investigación cualitativa: Un enfoque interactivo). Sage.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2017). El bienestar de los estudiantes: resultados de PISA 2015. Ministerio de Educación y Formación Profesional

Pastor, I. y Pontón, P. (2016). Mujeres en transición. De las políticas para mujeres a las políticas de igualdad de género. Un apunte sobre el caso de España. En A. Reig y J. Sánchez (Coords.) (2016). Transiciones en el mundo contemporáneo (pp. 531-554). Universitat Rovira I Virgili.

Ramos, B. y Sánchez, C. (2014). Planificación Estratégica como método de gestión pública: experiencias en la administración española. INAP.

Salamanca, L.G. (2014). Coeducación, la erradicación de los estereotipos de género en la educación del siglo veintiuno. Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales, 3, 84-91. Instituto Venezolano de Investigación Científica

Sánchez-Bello, A. (2018). Educación y políticas de igualdad en contextos de globalización. En R. Vázquez (Comp.), Reconocimiento y bien común en educación (pp. 12-23). Morata.

Subirats, M. (2010). ¿Coeducación o escucha segregada? Un viejo y persistente debate. Revista de Sociología de la Educación, 1(3), 1-16 https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8632/8175

Torres, L.E. (2015). Estudio de los varones desde la perspectiva de género. Alternativas en Psicología, número especial, 1-14. Asociación Mexicana de Alternativa en Psicología

Viladot, Mª. A. y Steffens, M.C. (2016). Estereotipos de género en el trabajo. Editorial UOC.

Xunta de Galicia. (2017). VII Plan Estratéxico de Galicia para a igualdade de oportunidades entre mulleres e homes 2017-2020. Xunta de Galicia.

MUJER *MISAK,* ENTRE EL ESPACIO DOMÉSTICO Y EL ESPACIO ECLESIAL

Ingrid Zacipa Infante
Universidad Nacional de Colombia

1. INTRODUCCIÓN

Este texto recoge parte de los resultados de la investigación titulada: La mujer pentecostal de la etnia *Misak*, en Guambia Cauca. El interés de este trabajo surge del análisis de las relaciones de poder que enmarcan la participación de la mujer en las instituciones religiosas pentecostales, las cuales cuentan con un amplio número de membresía femenina. Llama la atención la dinámica de estos movimientos religiosos y sus instituciones, en términos de su significado a la luz de revisar las estrategias para movilizar el segmento femenino. Una de las formas de expansión viene como resultado de la transformación de estas instituciones religiosas en comunidades de apoyo para las mujeres, en especial, aquellas que sufren de violencia intrafamiliar, o en el caso colombiano, las que han sido víctimas del conflicto armado; en general, es una comunidad que brinda consuelo y ayuda a las mujeres maltratadas, asimismo, se constituye en un espacio de sociabilidad y apoyo emocional.

Aunque los estudios sobre y de la mujer en la sociología de la religión no han sido muchos, existen investigadores e investigadoras que han establecido un vínculo entre el tipo de rol atribuido a la mujer en la sociedad y las actividades religiosas. En la mayoría de los casos, la función de la mujer en las iglesias es similar al del ejercido en sus familias y la sociedad: su función como cuidadoras.

Un factor estratégico de estos movimientos es su modo de abordar los problemas de la vida privada. Las mujeres sienten que en los diálogos con los líderes en los grupos organizados por las instituciones religiosas

encuentran una "ayuda terapéutica" para exteriorizar lo que acontece en sus vidas.

Sin embargo, no se descarta que aún en las iglesias pentecostales la distribución de la autoridad es inequitativa y desigual entre hombres y mujeres, lo que implica la existencia de relaciones asimétricas entre los géneros y el predominio de la lógica cultural androcéntrica. Otro aspecto de estas iglesias es su mensaje acerca de la teología de la prosperidad, fuerte motivación para las mujeres debido a que allí encuentran una opción para su autonomía económica, por lo cual esta teología estimula la transformación de las mujeres en agentes económicamente activas: provoca una posibilidad de independencia financiera en relación con sus esposos, y deriva en una oportunidad para hallar elementos que disminuyan su subordinación puesto que en muchas ocasiones, las mujeres soportan la violencia hacia ellas debido a que dependen económicamente de sus esposos.

En los últimos años ha emergido una preocupación por el estudio y análisis de género en las religiones, en donde convergen múltiples disciplinas para entender estas temáticas, que se configuran en una tendencia creciente como elemento sustancial de la sociedad contemporánea. Para el caso de esta investigación se tomó como referencia el análisis del concepto de mujer planteado a través de la triangulación entre la antropología de género (estereotipos, roles, estratificación y relaciones de género), la historia cultural (prácticas y representaciones sociales, culturales, familiares y religiosas) y la sociología de la religión (instituciones religiosas, relaciones de poder, construcciones discursivas, hibridación).

Se eligió de caso de estudio el pueblo indígena *Misak*, conocidos como la etnia Guambiana, quienes en su mayoría se ubican en el Resguardo Mayor de Guambia, que hace parte de la zona indígena del municipio de Silvia (Cauca), este resguardo está distribuido en nueve zonas: Cacique, Campana, Guambia Nueva, Pueblito, Cofre, Michambe, Guambia Nueva, Tranal, Chimán y el Trébol[163].

[163] Fuente: Plan Principal de Arte y Cultura, 2006.

La elección de esta comunidad se realiza porque es una de las pocas comunidades indígenas que cuenta con una institución religiosa propia, que es reconocida dentro del Resguardo indígena, como es el caso de la CACMICG[164]. Esta organización religiosa ha logrado establecer vínculos con el Cabildo indígena -autoridad máxima del resguardo-, al punto de que muchos de los pastores y miembros de estas congregaciones son elegidos para ser parte de este organismo gubernamental, debido al reconocimiento del que gozan dentro de la comunidad como personas honorables.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de la investigación fueron:

- Comprender a través de las experiencias de las mujeres el papel de las instituciones religiosas pentecostales en Guambia.
- Comprender las transformaciones que la comunidad *misak* ha tenido a partir de la presencia pentecostal, a fin de conocer si las condiciones de las mujeres cambiaron en la forma como son definidas por su identidad cultural
- Identificar las diferentes valoraciones sociales que le son otorgadas a hombres y mujeres en la relación comunidad étnica – instituciones religiosas pentecostales.
- Comprender las transformaciones históricas de las relaciones de poder que se producen entre hombres y mujeres en los ámbitos familiares, sociales y eclesiales.
- Comparar las construcciones subjetivas de las mujeres *misak*, a partir de los roles que desempeñan en los ámbitos familiares, sociales y eclesiales.

[164] Ver: (Calambás, Bonilla, Luis Felipe; Godoy, Bonilla, Sandra Patricia; Mosquera, Sánchez, Silvio Andrés y Toledo, Tovar, 2008, p. 99)

3. METODOLOGÍA

Para comprender qué significa ser mujer para las misak, la investigación se basó en el enfoque etnográfico como "[…] concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros" (Guber, 2001, pp. 12 - 13). En este sentido, se utilizó como posibilidad de entender la diversidad cultural, social y religiosa que están implicadas en las conformaciones subjetivas de las mujeres de la etnia misak; de esta manera, provee los elementos y recursos de observación que permitieron entrar en diálogo con las mujeres e identificar las categorías de análisis desde la perspectiva de ellas, sin imponer la mirada de quien investiga, sino como una construcción dialógica.

Se buscó que a partir de las expresiones de lo que piensan, hablan, actúan y la manifestación de sus sentimientos, se pudiera indagar acerca de las formas en que las mujeres del pueblo misak adscritas a las iglesias de la CACMIGC, constituyen su subjetividad como mujeres, mujeres indígenas y mujeres indígenas evangélicas.

Para conocer la incidencia o no de la adscripción a las iglesias evangélicas en la construcción subjetiva de las mujeres, se optó por elegir algunas mujeres con características similares a los casos de estudio, pero no pentecostales, con el fin de identificar, si existen algunos rasgos distintivos de la conformación de esas subjetividades femeninas en unas y otras.

La historia de vida se tomó como elemento central de la investigación, debido a que según Santamarina y Marinas (1999, p. 258) "están formadas por relatos que se producen con una intención: elaborar y transmitir una memoria, personal o colectiva, que hace referencia a las formas de vida de una comunidad en un período histórico concreto". De esta manera, quien cuenta su historia de vida, lo hace desde su experiencia, lo que hace que sea narrada de una manera particular que solo quien ha sido su protagonista puede hacerlo, en palabras de Santamaría y Marina como "experiencia de enunciación".

Asimismo, en las historias de vida se pueden identificar sistemas de representación, por ejemplo, en este caso, no solo el significado de ser mujer misak, sino ser mujer misak esposa de pastor, o ser mujer misak pentecostal. De esta manera, las mujeres producen sus historias desde unas determinaciones del sistema social de la comunidad Misak, unas concepciones de ser mujer incorporadas desde su identidad cultural. Hay una historia aprendida en el fogón y otra aprehendida desde la vivencia, por lo cual, las mujeres estructuran su identidad en el cruce de estos dos aspectos, la identidad cultural y la vivencia individual, este último mediado por su sistema de creencias.

El otro aspecto fundamental de las historias de vida es la mirada al pasado, una mirada que le devuelve el protagonismo a los actores de la historia y contribuye en la reconstrucción de dicho pasado a partir de las formas narrativas particulares, subjetivas e irrepetibles. En esta recuperación a través de las historias, no es solo la de la persona que narra, sino que se recuperan a la vez, las historias de otros, por ejemplo, de otras mujeres como sus madres o abuelas.

Como herramienta de procesamiento de la información se utilizó el software AtlasTi, para lo cual se crearon 19 códigos (Condiciones de subordinación, conformación de la familia, estereotipos de género, estratificación de género, experiencias subjetivas de las mujeres en la comunidad, experiencias subjetivas de las mujeres en la iglesia, intervención de instituciones externas, intervención del Cabildo, pensamiento ancestral sobre la mujer, procesos de emancipación, relaciones de género, relaciones de pareja, rituales de paso, rol de la mujer en la comunidad, roles de género, roles de la mujer en la iglesia, significado de la mujer en las iglesias, significado que la religión adquiere para la mujer, valores que rigen la comunidad).

4. RESULTADOS

Las mujeres *misak* no son mencionadas en la mayoría de trabajos que se han hecho acerca de este pueblo originario, pero eso no quiere decir que ellas no hayan estado allí, por el contrario, su participación en una aparente ausencia, es la que ha traído consigo la pervivencia de la cultura, en la figura de la enseñanza de la lengua, el tejido, el uso del

atuendo ancestral, y en general; lo que las nuevas generaciones *misak* han aprehendido de su cultura, en gran parte obedece a lo que las mujeres han hecho desde el *nak kuk*[165]. Es de ellas que se espera la pervivencia de la cultura, no solo en la imagen de mujeres madres y reproductoras, sino que fundamentalmente, la mayoría de las prácticas tradicionales de los m*isak,* pasan por las manos de sus mujeres.

Como plantea Gebara (2008), las mujeres han sido construidas en su papel cultural, a partir de relaciones y formas de dominación, que en la mayoría de los casos les define su actuar, por ende hablar de género, es hablar de identidades en continua relación entre ellas, esto es, que por ejemplo, en el caso de las *misak*, define lo que han vivido, lo que no han podido vivir, cómo deben actuar y cómo no, lo que pueden hablar y lo mucho que han tenido que callar, todo ello condicionado por la situación cultural de género.

Esto hace parte de lo que ha sucedido con las mujeres misak y cómo han sido producidas desde unas condiciones inequitativas de género, situación que no es correspondiente con su cosmovisión originaria, en la cual el principio de dualidad ubicaba a hombres y mujeres en una misma condición de vida y unas relaciones jerárquicas compartidas.

Según la cosmovisión *misak,* la mujer "es la luna que prepara la fertilidad para replicar las nuevas generaciones" (Tunubalá, F. y Muelas, 2008, p. 53). Es por eso, por lo que las lagunas son el referente simbólico de donde nacen los Misak (los hijos del agua), además se representan con un círculo que simboliza el paso de las mujeres. Melo (2014) retoma el carácter simbólico de la mujer para la cultura *misak*, particularmente como salvaguarda de los recursos naturales. Ese carácter simbólico se concentra en la representación que ellas hacen de la tierra y el calor, en especial este último, porque es la asociación que hacen con el hogar y el afecto.

Sin embargo, las mismas mujeres en sus narraciones reconocen que están en un sistema machista que les enseñó que su papel como mujeres era casarse y tener hijos, ayudar con la autonomía alimentaria, pero no

[165] Fogón en Namtrik

es su papel participar de las reuniones y mucho menos opinar, en esa imagen de minoría de edad en que muchas culturas han ubicado a las mujeres en relación con los hombres.

FIGURA 1: *Mujeres tejiendo en la plaza principal de Silvia, Cauca.*



Fuente: archivo fotográfico propio.

Durante mucho tiempo las mujeres llevaban planteándose varias inquietudes acerca de cómo trascender en la historia de su cultura y recuperar el lugar de igualdad que desde su cosmovisión habían tenido, es por esto por lo que, en palabras de Ascensión Velasco,

> "No buscan competir con los hombres o asumir los roles masculinos, sino que trabajan por unas relaciones equitativas entre hombres y mujeres. En donde trabajen de igual a igual y que exista un respeto mutuo".

A partir de los años noventa, se presentan los primeros accesos de mujeres a la educación superior. Se inició cuando las mujeres *misak* entraron en un proceso de escolarización occidental, el cual se atribuyó a la influencia de diversas comunidades religiosas. Esto es un factor de incidencia sustancial, debido a que en la medida que las mujeres accedieron a la educación, fueron adquiriendo mayor seguridad para participar en los diferentes espacios en el interior de la comunidad. Caso

contrario, a lo vivido por sus ancestros, en donde en particular, las mujeres mayores no contaron con la asistencia a la escuela, y las que lo hicieron iniciaron de manera tardía a los nueve o diez años y solo estudiaron la primaria, no en todos los casos la finalizaron. Mientras que en las nuevas generaciones las mujeres están finalizando sus estudios de secundaria y algunas acceden a la universidad a formarse en carreras técnicas, tecnológicas o profesionales. Este aspecto resulta fundamental ya que, según Gerardo Tunubalá,

> "La mujer que se va a presentar en el escenario político de ahí en adelante va a ser en su mayoría una mujer escolarizada, lo cual va a incidir en que ésta pueda tener mayor libertad de opinión y de pensamiento, llevándola a una especie de liberalización (Melo, 2014)".

Se puede decir que este acceso a la educación se configura en uno de los aspectos reivindicatorios más importantes para las mujeres, debido a que, en todas las historias de vida y entrevistas realizadas, el mayor sueño y a la vez, la mayor frustración se concentraba en la posibilidad o no del acceso a la educación. Para las mujeres mayores, la finalización de estudios de primaria o secundaria, y para las más jóvenes la posibilidad o imposibilidad del acceso a la educación superior. En especial, porque ven la educación como un dispositivo de poder que las ubica en una relación más igualitaria con los hombres, por lo menos, en la participación dentro de la comunidad.

Por lo tanto, lo que las mujeres misak enfrentan cotidianamente se puede definir en palabras de Nash (2006) como

> "La compleja experiencia colectiva de las mujeres integra la comprensión tanto de los mecanismos de subalternidad (que operan como los dispositivos del poder jerárquico de género) como de las estrategias de resistencia y subversión femenina (Nash, 2006, p. 39)".

Aunque se debe insistir en que las misak no buscan resistir, por el contrario buscan rescatar su tradición cultural porque es ella quien las reivindica en su posición de igualdad para su comunidad, por lo tanto, ellas no buscan trasgredir sino recuperar su identidad como mujeres que, a diferencia con los hombres, también han hecho parte de la historia de su comunidad, quieren dejar de ser invisibilizadas y silenciadas por un machismo imperante que fue incorporado de una cultura foránea

y que ha traído consigo violencia de género, violencia intrafamiliar, y ha sumido a las familias en otros problemas sociales que impiden la consolidación de esta comunidad en relación con otras y con la sociedad colombiana.

En este mismo orden de ideas se aboga por la diversidad, en tanto que las mujeres indígenas subalternas no sean excluidas a fin de evitar el universalismo de la categoría mujer como perspectiva generalizadora de las relaciones de género, esto enmarca el interés precisamente de este trabajo, el que se intenta eliminar el universalismo de la categoría mujer, para analizar a las misak, puesto que su identidad cultural, sumado a su adscripción religiosa del sistema de creencias pentecostal, hace que se deba comprender la diversidad en la que estas mujeres se mueven, y de esta manera, su configuración como mujeres no será igual, al de una agrupación de mujeres urbanas o campesinas, así guarden una misma afiliación religiosa. De esta manera este trabajo propone, que precisamente, las lógicas y dinámicas de las prácticas religiosas de quienes están adscritos a la CACMIGC, son diferentes a quienes hacen parte de las iglesias foráneas que están presentes en el resguardo de Guambia.

4.1. RELACIONES DE PAREJA

La mayoría de las relaciones de pareja en los misak, responde a un modelo androcentrista, en el cual las relaciones de poder, marcan una relación hegemonía – subordinación, debido a que la figura masculina es quien determina el plano en el cual se llevan dichas relaciones de pareja, lo primero que se puede identificar es la condición heteronormativa que enmarca las relaciones de pareja en los misak, por ende, las uniones conyugales en sus diferentes formas son las que definen cómo se establecen dichas relaciones.

Existen principalmente cuatro formas de unión conyugal entre los misak: la unión libre, el matrimonio católico, el matrimonio civil y matrimonio pentecostal[166].

La forma en que se establecen las uniones conyugales, de acuerdo con la tradición misak, es que los hombres van a la casa de las mujeres a 'comunicar' a los padres, que se van a ir a vivir juntos, esto para el caso de las uniones libres y que obedecen a la práctica de aquellos misak que no se adscriben directamente a alguna confesión religiosa católica o pentecostal, sino que quieren mantener la tradición ancestral. Para ese caso se lleva a cabo una minga en donde se reúnen los familiares y miembros de la zona donde habita la pareja, y el médico ancestral lleva a cabo un ritual de refrescamiento para la nueva pareja, en ese caso son los padrinos y la casa del padre del novio quienes convocan la reunión.

El matrimonio que era recurrente entre los misak era el católico, debido a la tradición religiosa que adquirieron desde la colonia, sin embargo, este tipo de unión ha disminuido sustancialmente en los últimos años, y obedece a dos aspectos: primero, en el proceso de recuperación de la identidad cultural, muchos misak rechazan la unión católica, precisamente por no considerarla parte de su tradición originaria, y segundo, la influencia de las iglesias pentecostales en el resguardo, ha hecho que los misak opten por esta confesión de fe.

En el caso del matrimonio evangélico es mucho más riguroso el ritual, debido a que no solo la pareja debe realizar un curso con el pastor de la iglesia, sino que debe guardar "testimonio" de ser una pareja que se guarda fidelidad, que no se maltratan, que deben apoyarse en todo, que no deben tener relaciones prematrimoniales, y en especial, tienen a todos los miembros de la comunidad, atentos a que guarden sus votos matrimoniales, los cuales son definidos por cada pareja.

Un aspecto que se identifica como el motivador de estas uniones, más allá del amor, para las mujeres es muy valioso el que los hombres las valoren, respeten y en especial, no las golpeen, esos aspectos se

[166] En el caso del matrimonio evangélico, es tradicional realizar el registro legal a través del matrimonio civil en una notaria y la ceremonia religiosa, que es llevada a cabo en la iglesia o en la casa del novio.

convierten en los motivadores fundamentales para que una mujer acepte establecer una unión, y esto caracteriza particularmente, a aquellas historias de mujeres que se casaron con hombres pentecostales.

También, se destaca dentro de las historias encontradas, el caso de hombres que hacen parte de iglesias pentecostales que aceptan a mujeres con hijos fruto de uniones anteriores. Aunque ellas mismas cuentan que esto no es fácil, en especial, la aceptación por parte de los hijos. Ellas reconocen que los hombres les ayudan mucho para poder responder no solo por los hijos resultado de esta nueva unión sino por los hijos anteriores. Se sienten respaldadas en su educación, en especial, por la presencia masculina como figura de autoridad, y valoran mucho estas acciones por parte de los hombres, no obstante, hay menciones de que algunos son criticados por parte de otros hombres, por "aceptarlas" ya con hijos, sin embargo, estas críticas provienen de hombres que no hacen parte de las congregaciones religiosas.

En el caso de las mujeres pentecostales, ellas sí presentan conformaciones de familia que emergen de compromisos estables, resultado de matrimonios llevados a cabo por el ritual eclesial, así como el registro ante notaria, procesos exigidos en las iglesias pentecostales para dar cumplimiento legal a la unión, y que ésta sea reconocida por el estado colombiano.

Las relaciones de pareja en el ámbito pentecostal, aparentemente se llevan a cabo sin signos de violencia, sin embargo, se identifica que hay un referente de reconocimiento del hombre como autoridad y cabeza del hogar, esto sumado al silenciamiento que por muchos años las mujeres han vivido, hacen que las mismas mujeres no se motiven a participar de manera más visible en el liderazgo eclesial, aunque no se presenta en todos los casos.

Si bien es cierto, no se puede desconocer el carácter patriarcal existente en las enseñanzas y ordenanzas pentecostales, se puede afirmar que existen unas mejores condiciones para las mujeres en el ámbito doméstico, en particular en cuanto a la no existencia de violencia, por parte de sus compañeros sentimentales; sin embargo, existen otros elementos a destacar y que ya Brusco (1995), identificó en su trabajo en otros contextos sobre la conversión masculina en América Latina, y es el hecho

de que los hombres "convertidos" a las iglesias pentecostales, llevan a cabo una mayor participación en las actividades del hogar. Esto se puede complementar con lo propuesto por Rosaldo, quien "sostiene que en aquellas sociedades en que el centro de la vida social es la casa, existe una mayor igualdad entre hombres y mujeres" (Martín, 2008, p. 166), aunque ella no hace referencia específica a los hogares pentecostales, si se puede afirmar que en estos casos, la casa si es el lugar de preponderancia, en tanto que, es en el ámbito familiar que se debe dar testimonio de una vida cristiana correcta, 'si no es posible tener la casa en orden, será muy poco probable poner orden en otros espacios'.

El hogar es uno de los referentes simbólicos más importantes en el contexto bíblico, por lo cual, al darse la conversión, los hombres son motivados a tener una mayor participación en la vida doméstica; esto no quiere decir una inversión de los roles, sino más bien una distribución igualitaria de las funciones de los mismos, sin que esto derive en que el hombre deje de ser la cabeza del hogar. Pero para ser esta imagen de referencia, deberá ser el primero que dé ejemplo a su familia.

4.2. CONFORMACIÓN FAMILIAR

Existe un concepto que orienta las relaciones de la familia misak, el cual según la lingüista guambiana Bárbara Muelas Hurtado, consiste en el enrollar y desenrollar, elemento simbólico presente en los petrogrifos que se encuentran en diferentes regiones del Resguardo de Guambia y que da cuenta del simbolismo y representación de la vida guambiana, el cual interviene en la familia,

> "El pliegue y despliegue del espacio geográfico y social gobierna las relaciones que las familias guambianas establecen con sus entornos: Cuando se quiere que una o más personas que moran en la casa salgan a otros sitios, se invita con la expresión *pichip mentøkun,* que literalmente significa 'desenrollemos'. La situación opuesta, invitando a regresar a casa, es *kitrøp mentøkun*, que significa 'enrollemos' o 'recojamos' (Rappaport, 2008, p. 186)".

FIGURA 2: *Sombrero Tampalkuari, que representa el enrollar y desenrollar de la vida Misak.*



Fuente: archivo fotográfico propio.

De igual manera, el enrollar y desenrollar está presente en diferentes acontecimientos de la vida familiar misak, por ejemplo, se dice que se debe enrollar a los *nu misak* con chumbe para evitar malformaciones físicas. O que durante la enseñanza de los niños y niñas misak se les debe enrollar -en sentido figurado- con los valores, las enseñanzas y las normas de comportamiento social, a fin de que cuando sean adultos

ellos y ellas "desenrollen" todos los conocimientos de los mayores a las nuevas generaciones. Esta es la forma en que se transmite la identidad cultural. Por otra parte, este enrollar y desenrollar define el sentido mismo que la vida tiene para los misak, en tanto que, la vida va y viene; en cuanto se aleja y regresa; se produce una expansión y contracción de forma permanente a fin de que nunca se acabe, es un movimiento continuo en forma de espiral sin fin.

En cuanto a las relaciones entre los integrantes de la familia se debe destacar la relación madre – hija, en donde para la mayoría de los casos la mamá es quien enseña la tradición cultural, es quien enseña los valores y la identidad femenina, esto en algunos casos está determinado por el sistema de creencias en el que ha crecido o en el que se ha vinculado la mujer.

Se debe señalar que el pueblo misak, no tiene una identidad basada en relaciones cercanas y afectivas, es una población que se percibe como distante y con pocas expresiones de afecto entre ellos y mucho más distantes con los occidentales. En las familias no se aprecian las manifestaciones de cariño y afecto de padres a hijos, es algo que no se fomenta mucho, de hecho, en su interacción son muy fríos, muy secos, sin embargo, se apreció que en el caso de algunas familias evangélicas la interacción ha cambiado tornándose el hogar un ambiente mucho más cálido.

La tradición misak es patrilineal, por lo cual, es común que la pareja de recién casados, vayan a habitar en la tierra del padre del novio. Allí es donde se establece la nueva unión conyugal, a través de la minga la comunidad y familia les ayuda a construir su casa.

También, es de destacar que en las parejas pentecostales se identificó que existe un trabajo compartido, o por lo menos las relaciones de pareja se basan o complementan con el trabajo, el trabajo de varios de los pastores de varias de las iglesias de la CACMIGC, realizaban actividades como visitas a sus feligreses, el cuidado de los sembrados, la administración de la liturgia, se pudo apreciar un trabajo unido, solidario, en donde realmente se identificaba la dualidad, por la que las mujeres están luchando. De igual manera, otras parejas que no tenían la

responsabilidad eclesial, también estaban unidas por el trabajo, por ejemplo, en microempresas o en la participación política en el Cabildo o en el municipio, en donde se destacaba la preeminencia pública de la mujer, pero esto no afectaba las relaciones de pareja, se identificó que es posible la eliminación de esa hegemonía patriarcal, en las familias, sin la necesidad de que presente una especie de suplantación o transferencia de roles, simplemente se comportaban con una pareja trabajando en igualdad de condiciones y por un bien común, los hijos, la familia, la iglesia, en fin para todos sus ámbitos de desempeño.

Y aunque no se puede afirmar que es una constante en las familias pentecostales misak, si se puede advertir que es posible un mejoramiento en las relaciones y condiciones entre hombres y mujeres en la conformación de la familia misak.

5. DISCUSIÓN

En cuanto al primer aspecto que se configura como significado vital para las mujeres, es la "conversión"[167]al evangelio, como un

> "Proceso de cambio de vida (desde el alcohol, el desorden de vida familiar y la pobreza) hacía una vida socialmente más austera, y una moral más elevada una vida 'en el Señor'. Una de las consecuencias sociológicas de este proceso se observa en una movilidad social ascendente" (Lalive, d'Epinay, 2009, p. 9)".

En el caso misak, puede que la situación socioeconómica no mejore, pero la movilidad social se aprecia en el acceso a posibilidades de estudio, las cuales llegan a través del apoyo que iglesias occidentales les ofrecen a los indígenas. Esa condición aun paternalista que, en muchos casos es vista como una posibilidad estratégica para los indígenas, trae consigo, por ejemplo, una formación en seminarios bíblicos. Esto puede generar en posteriores nombramientos en el liderazgo y pastoreo de las iglesias y provoca una mejora en las condiciones de imagen y autoridad

[167] Cambio de afiliación de una religión a otra, o transición de la no implicación a la creencia en una religión. Designa también un cambio que supone una transformación y reorientación que afecta a cada aspecto de la vida de una persona que puede suceder repentina o gradualmente. Diccionario de las religiones (1998).

frente a la comunidad misma. La figura del pastor, a partir del carisma (Weber) adquiere un lugar diferenciado en la comunidad, particularmente las relaciones en las iglesias pentecostales.

Estas transformaciones en los etilos de vida, no solo se dan en el plano de movilidad social que propone d'Epinay, también, se encuentra en los cambios en las condiciones de vida para las mismas mujeres, en especial, como se ha mencionado, las mujeres encuentran allí la posibilidad de tener una vida alejada del maltrato y la violencia que viven quienes no se inscriben en estas congregaciones,

Por ejemplo, lo que se identifica en estas narraciones en cuanto, a los cambios de los padres en su preocupación y cercanía con los hijos, situación que no es común en la cultura misak, en especial, porque los hombres han sido formados en ese estereotipo del hombre recio, que no llora, que es fuerte, trabajador, que la manifestación de las emociones no es para ellos, toda la conducta que la heteronomativa patriarcal ha dejado como marca para la configuración de la masculinidad, y que según las mujeres misak, al convertirse sus esposos al cristianismo, ellas ven esa transformación en cuanto a la manifestación del afecto hacia ellas y sus hijos.

Por lo cual, esta adscripción a las iglesias es muy significativa para la dinámica familiar que viven las mujeres, en tanto que, si sus referentes de las condiciones de las relaciones de pareja en su contexto cultural, es de violencia y ellas experimentan un cambio, en donde no viven esas situaciones de violencia, en medio de estas circunstancias la religión se constituye en un refugio, que trae consigo esperanza de una vida mejor, sin tantos conflictos, y con una expectativa de vida diferente a la que viven otras mujeres que no hacen parte de la iglesia.

Como se ha venido aclarando, puede que las condiciones patriarcales en la jerarquía de género se mantengan en la familia misak evangélica, pero para las mujeres de esta comunidad, el no llevar una vida de violencia, es una condición de vida significativa que han encontrado en la conversión de ellas y sus esposos, así como, en el hecho de casarse con un "pastor". Esto también ellas lo definen, como "algo bueno" que les

ha sucedido y que le otorga a sus vidas una historia diferente a la vivida por sus madres o hermanas.

La iglesia como institución siempre experimenta una ambivalencia porque es lugar de refugio para las mujeres a la vez que es, patriarcal, androcentrista y heteronormativa. Esa adscripción religiosa opera como un acto profundamente personal y autónomo. En las últimas décadas, las iglesias en donde la mayoría de su feligresía son mujeres, han tenido que superar esa inflexibilidad de las relaciones jerárquicas de género por esa misma situación que afrontan, y desplazar su postura dogmática hacía una postura que comprenda el significado que ella, como institución, espacio y comunidad, representa para la vida de las mujeres. De hecho, este simbolismo puede ser mucho más poderoso y acertado que el mismo significado que la iglesia pueda tener para los hombres. Se podría afirmar que para las mujeres la representación simbólica de la iglesia es como refugio, para los hombres es un espacio de relaciones de poder, en donde le es posible poner en escena su autoridad.

n aspecto que es importante tener en cuenta respecto al papel que tiene la iglesia evangélica en el pueblo misak, en cuanto al significado que adquiere para las mujeres, es que para poder comprender este fenómeno hay que tener en cuenta que no es posible universalizar las dinámicas bajo las cuales se establece el fenómeno religioso, sino que se debe singularizar a partir de varios factores como, por ejemplo, las condiciones culturales. Debido a que, aunque se señale a la iglesia pentecostal como promotora y legitimadora del patriarcado, y por ende de la imposición de la jerarquía de género, en donde se fomentan las relaciones de hegemonía - subordinación entre hombres y mujeres, se puede señalar la propuesta de Gebara (2008), para quien

> "No se puede entender el cristianismo como un fenómeno en sí mismo, es decir, separado de la cultura que lo porta, que lo transmite, que lo hace vivir. Tenemos que reconocer la realidad de los sistemas religiosos como sistemas culturales dependientes de los poderes establecidos y de las subjetividades que los contienen e interpretan" (Gebara, 2008, pp. 119 - 120)".

Puede que, para otras condiciones contextuales y culturales, no sea importante el que, al convertirse los hombres en una familia al

cristianismo, se vea disminuida la condición de violencia o el empoderamiento de las mujeres, debido a que la institución religiosa, puede ser quien valida la "sujeción" de las mujeres a los hombres. Siempre habrá que ver las condiciones del contexto en donde emerge la institución religiosa y cuáles son los motivadores de conversión para hombres y mujeres. Sin embargo, con las transformaciones del campo religioso contemporáneo, en donde la presencia de pluralidades y la cada vez mayor disminución de las doctrinas puristas, han hecho que el fenómeno religioso deba ser leído desde la singularidad cultural en donde se hace presente. Y claro está, si se realizara un estudio de la configuración subjetiva de los hombres misak pentecostales, los resultados reflejarían otros aspectos de significado para sus condiciones vitales provocados por la conversión cristiana no católica.

En este sentido, la expresión "no he recibido puños", es muy poderosa para ilustrar lo que las mujeres misak han incorporado como parte de la vida familiar, y lo que la pertenencia a la iglesia pentecostal logra eliminar, de su cotidianidad.

En la iglesia pentecostal, las mujeres ven la posibilidad de volver a recuperar ese principio de dualidad, en donde vuelven a ser pareja con sus esposos, y ven allí una transformación en la historia de sus vidas. La conversión trae consigo una especie de reconciliación de ellas consigo mismas, con los hombres en las figuras de esposos, padres, abuelos, y con la comunidad. Es por esto que para los misak, se puede explicar la conversión al sistema evangélico a partir de la propuesta que afirma que "el pentecostalismo se presenta como una respuesta religiosa comunitaria al abandono de grandes capas de la población; abandono provocado por el carácter anómico[168] de una sociedad en transición" (Lalive, d'Epinay, 2009, p. 55). En este caso, el abandono proviene no solo de la iglesia católica sino también del Estado, el cual, durante muchos años antes de la Constitución de 1991, descuidó por

[168] Anomia: "resulta de un vacío de la reglamentación del individuo en la sociedad, refiriéndose el concepto a una propiedad de la sociedad misma: la estructura de esta sociedad en la cual el individuo encontraba el apoyo de su seguridad, está en estado de ruptura, lo que acarrea la pérdida del consenso que regula la orientación normativa y la definición existencial, gracias a las cuales la vida del individuo o del grupo tiene un sentido" (Lalive, d'Epinay, 2009, p. 75)

completo a estas comunidades ancestrales, sometiéndolas a una ausencia total de ayuda económica y de proyectos de salvaguarda de la tradición cultural, es aquí en donde se identifica la lucha en solitario que han librado las comunidades indígenas por la defensa de su territorio y la pervivencia de su cultura.

El otro aspecto mencionado como factor de significación para las mujeres, a través de la adscripción religiosa, es el de los logros personales. En este caso se encuentra que, a través de las iglesias, los indígenas gestionan recursos para adelantar sus estudios de secundaria o de formación ministerial, en el caso de una pareja de pastores, ambos estaban terminando de validar los estudios de secundaria, cuando ella narraba este acontecimiento, manifestaba mucha satisfacción debido a que era una mujer adulta con dos niños, y para ella poder finalizar sus estudios significaba un reto que había podido lograr. Esto la motivaba a seguir pensando en continuar otro tipo de estudios para seguir contribuyendo en su comunidad. También, destacaba que para ella era muy importante poder hacer esto junto a su esposo, que era muy valiosos como forma de dar ejemplo a sus hijos para que ellos siguieran sus pasos y no dejaran de estudiar.

Estas posibilidades les brindan a las mujeres seguridad de sí mismas, las empodera para desarrollar más proyectos, es como si se quitara de ellas el temor; empiezan a identificar que son capaces de superar retos. Estas acciones, aunque de bienestar personal, también lo hacen, para motivar a sus hijos a darse cuenta de que es posible hacer cosas que los saquen de la marginalidad; y este cambio de pensamiento operado en las mujeres, lo atribuyen a su adscripción religiosa. Ellas ven en las instituciones eclesiales la opción de consecución de recursos que de otro modo no sería posible acceder.

6. CONCLUSIONES

En el caso de las investigaciones que se han hecho sobre los *Misak,* son muy pocas las que han sido producidas fuera del punto de vista masculino, en particular, aquellas que hablan del movimiento pentecostal en la comunidad, aun cuando la mayoría de la membresía son mujeres. Por

lo cual, se mantiene esa perspectiva de la razón patriarcal, en la cual la cultura sexista se impone y en la que los conceptos que se perpetúan son aquellos en los cuales hay un centro patriarcal, es por ende la dominación masculina de la que hablaría Pierre Bourdieu.

Al estar los hombres optando por trabajos diferentes a las labores de la tierra, son ellos quienes en mayor número se están desplazando de la comunidad hacia el exterior, a otras ciudades del país, por lo cual las mujeres son quienes están quedándose en mayor número en el resguardo y ellas son quienes asumen la siembra y el cuidado de la tierra. Este tipo de situaciones ha hecho que las mujeres estén presentes en el territorio en una mayor proporción que los hombres, por lo cual es a ellas a quienes se les ha asignado la responsabilidad de mantener la identidad cultural. Esto las lleva adquirir la autoridad en sus familias y comunidad, no solo porque se han empoderado a través de la educación, sino que el hecho de estar presentes en el territorio. Ellas asumen otra posición frente a sus relaciones con los hombres, sea en su condición de relación de pareja o con los comuneros *misak*.

Las mujeres para este "despertar" acuden a la recuperación del pensamiento tradicional, intentando eliminar la aceptación arraigada por parte de las mujeres mayores acerca de la subordinación de la mujer. Las más jóvenes manifiestan que hay que regresar al origen de los *misak* en donde no había desigualdad de género, sino que hombres y mujeres eran iguales, había *latá-latá* y se ejercía el principio de la dualidad.

En cuanto a la participación de las mujeres en las instituciones pentecostales, se hace necesario al igual que en la comunidad, de una mayor apertura, debido a que como se ha mencionado, el mayor número de integrantes de estas congregaciones es población femenina, cada vez será necesario que ellas adquieran una mayor relevancia en el liderazgo eclesial, ya no solo legitimadas por el respaldo masculino en la figura de sus esposos, sino en la posibilidad de un ejercicio ministerial que no necesite de la validación patriarcal.

Esto implica para estas comunidades eclesiales, un ejercicio más decidido de la dualidad, como principio orientador de las relaciones de género, aspecto que se ha venido trabajando a partir del trabajo de la

pareja pastoral, sin embargo, aún existen condiciones de subordinación para las mujeres y un acceso limitado al liderazgo eclesial.

Para las mujeres *misak* esto implica una lucha común entre: conciliar sus creencias, su identidad religiosa e igualdad de sexos. Esto hace que exista una dicotomía entre respetar la tradición o crear una resistencia, algo que las mujeres *Misak*, no buscan, ellas han optado por respetar la tradición, pero en ese respeto, promueven la recuperación de la memoria histórica que les devuelva su posición en igualdad de condiciones con los hombres, aunque no lo expresan literalmente, es la esperanza de superar las condiciones machistas en las que afirman vivir.

8. REFERENCIAS

Calambás, Bonilla, Luis Felipe; Godoy, Bonilla, Sandra Patricia; Mosquera, Sánchez, Silvio Andrés y Toledo, Tovar, A. (2008). *Silvia, la Suiza de América. Su riqueza natural, cultural y económica.* Editorial de la Universidad del Cauca.

Gebara, I. (2008). Teología de la liberación y género: Ensayo crítico feminista. In S. Marcos (Ed.), *Religión y Género* (pp. 107–136). Editorial Trotta.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad.* Editorial Norma. https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Lalive, d'Epinay, C. (2009). *El Refugio de las masas. Estudio sociológico del protestantismo chileno.* (Colección). Instituto de Estudios Avanzados (IDEA). Universidad Santiago de Chile. Centro Evangélico de Estudios Pentecostales (CEEP).

Martín, C. A. (2008). *Antropología del Género. Culturas, mitos y estereotipos sexuales*. Ediciones Cátedra. Universidad de Valencia. Instituto de la mujer. .

Melo, G. J. (2014). *"El fogón no se ha apagado". La participación política de las mujeres Misak en el resguardo indígena de Guambia, Cauca. Una aproximación desde los relatos de vida de algunas líderes Misak.* Universidad de los Andes.

Nash, M. (2006). Identidades de género, mecanismos de subalternidad y procesos de emancipación femenina. *Revista CIDOB d' Afers Internacionals*, *73–74*, 39–57.

Rappaport, J. (2008). *Utopías Interculturales. Intelectuales público, experimentos con la cultura y pluralismo étnico en Colombia.* (Universidad del Rosario y Universidad del Cauca (ed.)). Editorial Universidad del Rosario.

Santamarina, C. y Marinas, J. M. (1999). Historias de vida e historia oral. In *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 259–283). Editorial Síntesis.

Tunubalá, Floro y Muelas, T. J. (2008). *Segundo Plan de Vida de Pervivencia y Crecimiento Misak. Mananasrøkurri Mananasrønkatik Misak Waramik*. http://repository.oim.org.co/bitstream/20.500.11788/377/1/COL-OIM0296.pdf

SECCIÓN III

MEDIOS DE COMUNICACIÓN, REDES SOCIALES Y ERA DIGITAL

ARQUITECTURA DE LA OPINIÓN: PROYECTOS DE TRABAJO SOBRE EL DISCURSO PERIODÍSTICO EN LAS CLASES DE LENGUA DE BACHILLERATO169.

FRANCESC JOSEP RODRIGO SEGURA
Facultat de Magisteri. Universitat de València.

HÈCTOR SANJUAN PONS
La Vanguardia.

1. INTRODUCCIÓN

Bajo el título *Arquitectura de la opinión* presentamos un proyecto de trabajo realizado en la etapa de bachillerato, consistente en la redacción de textos periodísticos para la elaboración, en grupo, de un periódico o para colaborar en la revista del instituto. El proyecto se organiza desde las asignaturas de Valenciano: Lengua y Literatura y/o Castellano: Lengua y Literatura. Y a él pueden sumarse, también, aportaciones de las materias de Inglés, Historia e Informática.

Se parte de uno de los objetivos fundamentales de la educación lingüística en la enseñanza postobligatoria, como es que los estudiantes sean capaces de interpretar críticamente textos relacionados con los discursos orientadores de la opinión y la conducta, especialmente, del discurso periodístico y del discurso literario (el ensayo). Se trata de aprovechar el enorme potencial del discurso periodístico para introducir temas de actualidad en las clases de le Lengua y Literatura, por ejemplo,

abordar problemáticas como: el racismo, la intolerancia y la xenofobia. De esta manera, no solo se potencia la competencia comunicativa, sino

169 Este trabajo se inscribe en las líneas de investigación del grupo ELCIS (Educación lectora, literaria, lingüística, cultura i sociedad/Reading Literacy, Literary amd Linguistic Education, Culture and Society) de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Referencia GIUV 2018-439.

que, también, se desarrolla la competencia ética. Además, estas experiencias permiten abordar algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, como: el 1 *Fin de la pobreza*, el 2 *Hambre cero,* el 10 *Reducción de las desigualdades* y el 16 *Paz y Justicia social*.

Por otra parte, en el proyecto se contemplan las dimensiones social y ética de la educación lingüística y literaria y su contribución al desarrollo de los pilares fundamentales de la educación del siglo XXI, las competencias de "*saber ser y saber estar*" (Delors, 1989) y, sobre todo, la competencia de "*saber convivir*"; desde una dimensión más individual -de reflexión personal- hasta el debate colectivo.

Así, a través la lectura, el análisis y la producción de textos periodísticos, se potencian los siguientes aprendizajes:

- Aprender a ser y a pensar: con valores como el autoconocimiento, el criterio propio, la autoestima y el diálogo.
- Aprender a actuar de manera autónoma y coherente (responsabilidad, respeto de los derechos humanos, etc.).
- Aprender a convivir: empatía, respeto por la diversidad étnica, lingüística, cultural, cooperación, mediación y convivencia).
- Aprender a ser ciudadanos responsables en un mundo global (justicia, igualdad, equidad, no discriminación, etc.).

2. OBJETIVOS DEL PROYECTO

1. Despertar en el alumnado el interés por los medios de comunicación y, en concreto, por la prensa escrita.
2. Analizar, desde una mirada crítica, problemáticas actuales presentes en los medios de comunicación.
3. Realizar comentarios de textos de opinión (periodísticos y ensayísticos) para preparar la Prueba de Acceso a la Universidad.
4. Desarrollar un proyecto de trabajo cooperativo e interdisciplinar sobre cuestiones de actualidad.
5. Contribuir a trabajar los ODS y a desarrollar la competencia ética mediante el diálogo, el debate y la reflexión.

3. CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO

El proyecto consiste en la elaboración, en equipos de 5-6 alumnos/as, de un periódico en 1º o 2° curso de bachillerato. Los textos elaborados también sirven como colaboración en la revista del instituto.

La propuesta tiene las siguientes características:

- En su diseño se ha tenido en cuenta el marco curricular de la etapa de Bachillerato de la LOMCE.
- Se plantea su realización siguiendo la metodología ABP (aprendizaje basado en proyectos).
- El trabajo se plantea como un complemento más práctico de las actividades teóricas de la asignatura y de los ejercicios de comentario de texto, esenciales para preparar la PAU.
- Se puede trabajar de manera interdisciplinar con materias como: informática (diseño de los periódicos), Geografía e Historia (tratamiento de fenómenos sociales actuales) y Ética (abordar problemáticas actuales y trabajar los ODS).
- En su realización se utilizan las TICs para la elaboración de los periódicos y su difusión.

4. MARCO TEÓRICO: PERIODISMO Y EDUCACIÓN

4.1 EL PERIODISMO

a. El periodismo como método de interpretación de la realidad. Objetividad e imparcialidad.

La RAE define el periodismo como “la obtención, tratamiento, interpretación y difusión de informaciones a través de cualquier medio escrito, oral, visual o gráfico”. Sin embargo, la actividad periodística trasciende esta definición. Los medios seleccionan los acontecimientos que consideran relevantes, los jerarquizan, los analizan e interpretan y los sirven a la opinión pública para su debate. Explica Mar de Fontcuberta (1993) que “el conjunto de noticias debía ser el reflejo de una realidad que tenía que describirse, explicarse e interpretarse a los receptores para que pudiera formarse la opinión pública”. Por ello, los medios de

comunicación de masas se convirtieron rápidamente en protagonistas activos de un sistema social "que pronto los equiparó en importancia a los poderes legislativo, ejecutivo y judicial". Desde el principio, se consideró a los medios como los constructores de la realidad.

Sin embargo, en la actualidad, la implosión de nuevos emisores y nuevos soportes para difundir la información de forma instantánea (medios digitales, redes sociales, etc.) ha restado poder a los grandes medios de comunicación que, eso sí, mantienen su influencia. Aunque esta situación de aparente democratización del emisor pueda parecer positiva, lo cierto es que la abundancia de información produce desinformación y la falta de controles en los nuevos soportes facilita la proliferación de informaciones falsas o bulos. Por ello, es de especial importancia la apuesta por una información objetiva e imparcial y, siempre, una lectura crítica de cualquier información.

b. Estructura básica de la noticia: titular, lead, uves dobles, pirámide invertida.

Además de un titular que responda al hecho informativo destacando el aspecto más relevante de la información, una noticia debe de guiarse por una estructura sencilla de aplicar: la pirámide invertida. En ella, lo más importante se pone al principio (en el llamado *lead*) y los detalles que complementan la noticia se explican a continuación en función de su importancia. Tradicionalmente, una noticia debe responder a cinco preguntas clásicas para explicar un acontecimiento: ¿Qué (*what*) ha sucedido? ¿Quiénes (*who*) protagonizan el hecho? ¿Dónde (*where*)? ¿Cuándo (*when*)? Y ¿Por qué? (*why*). A estas se puede añadir ¿cómo?

c. Obtención de información a partir de las fuentes.

El periodista no siempre es testigo en primera persona del hecho informativo. Por ello, antes de relatarlo, debe informarse del mismo a través de las fuentes de información. Estas son personas, instituciones y organismos de toda índole que facilitan datos y explicaciones a los periodistas. Resulta de gran importancia que el periodista tenga acceso a fuentes fiables y de calidad. Además, siempre se ha de contrastar la información y verificar los hechos con cuantas más fuentes mejor. En

esta línea, el periodista debe atribuir en su escrito que su información proviene de unas determinadas fuentes.

d. Géneros informativo-interpretativos.

En los medios de comunicación se puede diferenciar entre géneros informativos -que apuestan fundamentalmente en contar un hecho o un relato- o géneros que apuestan por la opinión. En el primer bloque encontramos la noticia, la crónica y el reportaje, pero también las entrevistas. En la actualidad, ante la proliferación de noticias en multitud de plataformas y el consumo inmediato de estas, los periódicos, para diferenciarse, han apostado por piezas más analíticas donde se interpreta, contextualiza y relaciona lo sucedido con una mirada propia.

e. Géneros de opinión.

Con todo, hay que diferenciar estas piezas más analíticas de los géneros de opinión donde los periodistas, columnistas o colaboradores externos expresan su posicionamiento respecto a un hecho relevante. En este apartado, encontramos los artículos o columnas de opinión, así como las críticas de productos artísticos (libro, película, obra de teatro, concierto). Mención especial merecen las editoriales donde queda plasmada la opinión del medio de comunicación respecto al acontecimiento más relevante de la jornada.

4.2. EL PERIODISMO Y LA SOCIEDAD

a. Teorías de la comunicación. La influencia de los medios de comunicación en la sociedad.

Desde el nacimiento de los medios de comunicación de masas han proliferado decenas de teorías acerca de su influencia en la sociedad. Las primeras aproximaciones académicas apuntaban al tremendo potencial de los *mass media* a la hora de condicionar el comportamiento humano. Con posterioridad, otras teorías han matizado este poder a medida que se formaba una sociedad más crítica que podía interpretar e incluso rechazar los mensajes que les lanzaban. Sea como fuere, la mayoría de las teorías han reconocido que la información influye en la ciudadanía.

b. Opinión Pública *versus* opinión publicada.

Históricamente se ha teorizado que los medios son constructores y no meros espejos de una sociedad que los acataba como únicos referentes (Fontucuberta, 1993, p. 16). De ahí su relevancia en la conformación de la opinión pública. No obstante, desde hace unos años, se destaca la diferencia entre la opinión pública y la opinión publicada pues lo que se publica en los medios tradicionales no siempre responde al interés o al sentir de la sociedad.

c. Funciones del periodismo.

Las tres principales funciones del periodismo son informar (reflejar y contar la realidad); formar (interpretarla y explicarla en su contexto) y entretener (ocupar el ocio). Una última función parece haberse acentuado en los últimos tiempos con la transformación digital y el deseo de llegar cada vez a más gente en plena competencia con nuevos formatos.

4.3. Periodismo y educación

1. El periodismo como recurso en el aula.

En el actual contexto, donde los jóvenes tienen un acceso sencillo y sin intermediarios a los medios de comunicación, el periodismo puede ser de gran ayuda en el aula. “Si se saben utilizar bien, los medios constituyen una herramienta de aprendizaje de gran utilidad para los docentes garantizando así un aprendizaje atractivo, interesante, y especialmente, cercano a la realidad del alumno”. (Domínguez Lázaro, 2010, p. 2).

Dos caminos: El análisis crítico de los medios ya existentes. La elaboración de un proyecto periodístico.

Explica Domínguez Lázaro que existen dos maneras de aproximarse al estudio de los medios. El primero consiste en el análisis de los ya existentes y el otro, por el que se apuesta en este proyecto, es la elaboración de un proyecto periodístico propio en el aula. Tal vez para ello, sería interesante conocer primero cómo se estructura un periódico.

Los medios como escuela paralela.

Señala Aparici (Aparici, 2005, p.2) que niños y adolescentes pasan más tiempo en contacto con los medios, sobre todo televisión y ordenadores, que en la escuela. En este contexto, defiende el autor, "los medios de comunicación y las tecnologías digitales de la información conforman un sistema educativo informal que actúa como escuela paralela a la convencional con sus propios códigos, lenguajes, normas y valores". Y ante ello, el objetivo de proyectos como el que se presenta pretende, no formar a futuros periodistas, sino ofrecer a los alumnos toda una seria de herramientas para comprender críticamente el contexto audiovisual y digital en el que vive e interactúa.

5. MARCO DIDÁCTICO: EDUCACIÓN LECTO-LITERARIA Y CURRÍCULUM BACHILLERATO

5.1. Educación lectora y literaria

Las líneas actuales de la enseñanza de la lengua y la literatura en las etapas de Secundaria Obligatoria y el Bachillerato se basan en las aportaciones del modelo metodológico de la Educación Lingüística y Literaria, centrado en el objetivo general de la construcción de lectores críticos, en oposición al modelo anterior más centrado en la transmisión de conocimientos puramente conceptuales sobre la lengua y la literatura. Así pues, se parte de la necesidad de formar estudiantes competentes lingüísticamente, capaces de aplicar técnicas de comentario sofisticadas y con hábitos de lectura consolidados, capaces -también- de comprender los textos de los diversos ámbitos de uso, en concreto, los del discurso periodístico, objeto prioritario de este proyecto.

El desarrollo de esta competencia lectora exige a su vez una renovación metodológica, puesto que las actividades centradas en la reproducción memorística y en la aplicación de técnicas de comentario de texto no parecen las más adecuadas para la formación de lectores competentes. Por eso, a nivel metodológico, se han de plantear itinerarios de educación lingüística y literaria basados en los nuevos objetivos entorno a varios y variados objetivos: culturales, lingüísticos, creativos y actitudinales (tal como proponen Bordons y Díaz-Plaja, 2004) y mediante las propuestas de actividades que incorporen destrezas analíticas,

productivas y que contemplen la participación activa y la reflexión crítica de los estudiantes. Se trata, en definitiva, de conseguir –a través de la educación lectora y literaria- que los estudiantes puedan realizar un aprendizaje significativo de la lengua y la literatura a través del desarrollo de una competencia que sea capaz de "formar lectores activos, motivados, creativos, reflexivos, cultos y libres". (Bordons y Díaz-Plaja, 2004, p.16).

a. Objetivos culturales:

Respecto a estos objetivos, en primer lugar, se plantea que, aunque nos situamos en una clase de lengua, es bueno que se contemplen siempre objetivos culturales. Como tales, se entiende no solo el conocimiento de autores/se, movimientos o contextos, sino también el conocimiento de referentes culturales imprescindibles -como puede ser la prensa escrita- para cualquier ciudadano culto, de las ideas que han movido los avances de la humanidad o de los temas fundamentales de nuestra historia cultural. Por otro lado, a pesar de que nuestro referente cultural básicamente es el contexto es el de Occidente, en un mundo con distancias cada vez más cortas, gracias a internet, y con unas aulas con una gran mezcla de culturas, hay que ofrecer un abanico de textos y autores que ponen en igualdad de condiciones autores occidentales, orientales, africanos, etc. Por eso, en palabras de las autoras, "la clase de lengua y de literatura tiene que ser una ventana abierta que permita conocer el «otro» y que facilite, a través de la cultura, la solidaridad y el intercambio" (Bordons y Díaz-Plaja, 2004, p. 10).

Además, hay que tener en cuenta que el aspecto cultural no se acaba en el aula. La cultura es presente en la calle y a la sociedad por eso hay que aproximar las clases en la vida cultural del entorno. Pues la educación lectora y literaria tiene que facilitar la creación de ciudadanos cultos, futuros consumidores de la cultura que se hace cerca suyo. Esto implica que la cultura viva entre en el aula (visita de escritores, consulta de periódicos, ver programas culturales de televisión, leer reseñas diversas) y que, también, los estudiantes accedan al mundo cultural de fuera (salidas al teatro, en el cine, a exposiciones o a acontecimientos culturales).

b. Objetivos lingüísticos:

En primer lugar, hay que decir que en ellos se incluyen desde los planes más específicos de la lengua, como por ejemplo la fonética, la morfología o el léxico, hasta objetivos más globales, de cariz textual, como el de conseguir lectores críticos a través del diálogo y el contraste de opiniones. Otro de los aspectos lingüísticos que hay que destacar es la importancia de la literatura para aprender léxico. Si focalizamos el trabajo del vocabulario con actividades específicas, a buen seguro que, a la larga, conseguiremos un notable enriquecimiento léxico. Finalmente, desde el punto de vista textual, las virtudes del enfoque comunicativo son enormes puesto que en los textos periodísticos convergen diversos registros, lo cual hace posible la imitación, el contraste con textos no literarios o el comentario. Son muchas las posibilidades de trabajo de lengua escrita mediante proyectos de escritura; desde las más tradicionales de comprensión (resumen) o análisis (comentario de texto), hasta la redacción de textos propios, informativos o de opinión.

c. Objetivos creativos.

Tal y como hemos visto, estos son esenciales para desarrollar la lengua oral y escrita de los estudiantes. Pero hay que guiarlos en el proceso creativo, a partir de elementos conocidos o transformando aquello existente. Hay que poner a los estudiantes en contacto con ejemplos singulares y acompañarlo en el descubrimiento de los elementos que tienen que contribuir a crear esta originalidad. Acostumbrarlos al juego creativo: a imitar, manipular, reducir o ampliar, es decir, enseñarlos a ejercitarse en todos aquellos procedimientos que pueden ayudar a entender el proceso creativo y a la vez a experimentar con la escritura. Por ello, en el proyecto que presentamos, el contacto directo con los variados géneros del periodismo, ha de servir para estimular la creación de nuevos textos.

d. Objetivos actitudinales.

Estos son primordiales para conseguir lectores críticos y motivados. Por esta razón, tanto los enfoques temáticos, como la ampliación del canon de lecturas, mediante la introducción, en las aulas, de la lectura de la

prensa escrita y de los diferentes subgéneros que conforman la literatura de opinión (entre ellos el ensayo); es fundamentales para conseguir una buena actitud por parte del estudiante, puesto que los textos elegidos pueden acercarse a los intereses de los jóvenes y suscitar la manifestación de sus opiniones. Por eso, el papel del profesorado es esencial, en la clase de lengua y literatura, tiene que ser más un moderador o un animador que dirige el debate que no un conferenciante. Hay que conseguir que el alumnado contraste sus opiniones y que aprenda a respetar visiones diferentes. El diálogo y la implicación personal son elementos indispensables para el desvelo de una buena actitud hacia el aprendizaje de la lengua y la literatura. Un aprendizaje constructivo siempre es más eficaz, pero, si este aprendizaje, además, se construye desde una implicación personal y en colaboración, consiguieron una actitud muy positiva hacia esta materia.

Para desarrollar todos estos objetivos, habrá que ofrecer al alumnado un abanico bastante variado de actividades que ponen en juego destrezas muy diversas, basadas en el hecho que, en la didáctica de la lengua y la literatura, ya hace tiempo que el profesorado tiene asumida una metodología comunicativa. Por lo tanto, además del comentario de texto y los talleres de escritura, prácticas ya consolidadas, se pueden introducir nuevas metodologías y diversificar los procesos. Además, se pueden distinguir dos grandes bloques de actividades: las actividades que giran alrededor de la comprensión oral y escrita (centradas en el comentario de texto) y las actividades centradas en la expresión oral y escrita (focalizadas en los objetivos de los talleres y proyectos de escritura).

5.2. Las bases curriculares del proyecto

- Objetivos específicos de la LOMCE

1. Iniciar o consolidar sus conocimientos en el análisis crítico y en el reconocimiento de los diversos subgéneros periodísticos, de los procedimientos utilizados en estos tipos de discursos, los recursos argumentativos y de persuasión utilizados

para convencer o alterar la disposición ideológica del receptor.

Analizar críticamente los discursos orientadores de la opinión y la conducta y valorar la importancia del acercamiento a estos discursos para el conocimiento de la realidad.

Reconocer y utilizar los recursos propios de los géneros informativos (noticia y reportaje): claridad informativa, uso del presente, de la impersonalización, estructura de la noticia, etc.; en la producción de sus propios textos.

Reconocer y utilizar las características y recursos propios del periodismo de opinión (el subjetivismo explícito, la estructura argumentativa y la libertad expresiva).

Realizar comentarios de textos periodísticos siguiendo las orientaciones de las Pruebas de Acceso a la Universidad.

– Contenidos del currículum:

En el proyecto se trabajan los siguientes bloques de contenidos de la LOMCE:

Bloque 1: Escuchar y hablar
Bloque 2: Leer y escribir
Bloque 3: Conocimiento de la lengua

***TABLA 1**. Selección de contenidos que se trabajan en el proyecto.*

CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
- El discurso periodístico: función y características. - Las funciones de la prensa. - Subgéneros periodísticos informativos: (noticia, reportaje, crónica y entrevista). - Subgéneros periodísticos de opinión (editorial, artículo, columna, reseña crítica). - La noticia y los titulares de prensa: objetividad, impersonalización, las 5 QW - Recursos argumentativos en los géneros periodísticos de opinión. - El registro periodístico y la variedad estándar de la lengua.	- Lectura, comprensión, interpretación y análisis de textos periodísticos. - Comentario crítico de textos periodísticos de opinión. - Producción de textos periodísticos informativos y de opinión. - Planificación de un proyecto de escritura de textos periodísticos (confección de un periódico, colaboración revista del instituto) describiendo acciones, recursos materiales, plazos y responsabilidades para conseguir los objetivos propuestos.	- Valoración de la función social de la prensa escrita. - Actitud crítica ante la prensa. -Valoración positiva de las posibilidades expresivas del discurso periodístico - Capacidad crítica e interés per la realidad del mundo actual -Respeto por las opiniones de los otros - Consciencia ética y solidaria - Trabajo en equipo, participación activa, cooperación, etc.

– Periodismo y competencias básicas

La realización de este proyecto contribuye a la adquisición de algunas de las competencias básicas. En primer lugar, y como resulta lógico, se contribuye la adquisición de la competencia en comunicación lingüística por parte del alumnado. Y, como la comunicación es uno de los pilares de la convivencia social, el desarrollo de la competencia comunicativa tiene que ir estrechamente ligado al desarrollo de la competencia social y ciudadana. La prensa es un recurso excelente para plantear situaciones de aprendizaje estrechamente relacionadas con la realidad social del mundo actual, sus conflictos y motivaciones, los elementos que son comunes y los que son diferentes, así como los espacios y territorios en que se desenrolla la vida de los grupos humanos, y sus éxitos y problemas, para comprometerse personalmente y colectivamente a mejorarlos, y participar así, de manera activa, eficaz y constructiva, en la vida social y profesional.

En la realización del proyecto se incorporan formas de comportamiento individual que capacitan las personas para convivir en una sociedad

cada vez más plural, dinámica, cambiando y compleja. El alumnado, a la vez que aprende a comunicarse, aprende a cooperar, a comprometerse y a afrontar los conflictos, a tomar perspectiva, a desenrollar la percepción del individuo en relación a su capacidad para influir en el ámbito social y a elaborar argumentaciones basadas en evidencias. Es decir, aprende a ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros.

Además, se desarrolla la competencia de iniciativa personal y creatividad, ya que la confección de un periódico obliga a jerarquizar la información con titulares principales, secundarios, colocando cada texto en función de su importancia. En sí mismo, la estructura de una noticia obliga a sintetizar, a escoger los elementos más importantes con técnicas como la pirámide invertida o la contestación clásica a las 5 W que deben regir cualquier pieza informativa. Por el contrario, la libertad literaria la encontramos en otros géneros como los artículos de opinión e incluso en los grandes reportajes.

Por otra parte, el proyecto también contribuye a la adquisición de la competencia de aprender a aprender puesto que, desde todos los bloques de contenido, se desenrollan técnicas y estrategias que favorecen el conocimiento de los procesos mentales que realizan las personas cuando aprenden, además del conocimiento sobre los procesos de aprendizaje, así como el desarrollo de la destreza de regular y controlar el aprendizaje que se lleva a cabo. En este sentido, el proyecto permite el aprendizaje integrado de conocimientos de diversas disciplinas: lengua, geografía, historia, informática, etc.

Seguidamente, cabe destacar que la adquisición de la competencia digital se hace patente en la utilización de las TICs para diseñar y dar difusión de las producciones del alumnado, fomentando así su uso creativo, crítico y seguro y fomentando la inclusión y la participación en la sociedad. Implica, además, la adquisición de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes derivados de los cambios producidos sobre la lectura y la escritura por la aplicación de las TICs y la generación de entornos virtuales, no solo de aprendizaje, sino también de interacción social.

Finalmente, en el proceso de realización del proyecto se favorece la iniciativa emprendedora, la capacidad de pensar de forma creativa, de gestionar el riesgo y de manejar la incertidumbre por medio del desarrollo de destrezas o habilidades como la capacidad de análisis; la capacidad de planificación, organización, gestión y toma de decisiones; la capacidad de adaptación al cambio y de resolución de problemas; la comunicación, presentación, representación y negociación efectivas; la habilidad para trabajar, tanto individualmente como dentro de un equipo; la participación; la capacidad de liderazgo y delegación; el pensamiento crítico y el sentido de la responsabilidad; la autoconfianza; la evaluación, y la autoevaluación, presentes en el desarrollo del proyecto.

Como ya se ha apuntado con anterioridad, en esta experiencia que describimos, trataremos de analizar cómo la metodología de proyectos de lengua y literatura es una propuesta metodológica que permite cumplir con los objetivos y adquirir las competencias básicas expuestos con anterioridad.

6. METODOLOGÍA: PROYECTOS DE LENGUA Y LITERATURA

Hay que destacar que la elección de esta metodología del trabajo por proyectos responde a los planteamientos pedagógicos más actuales, que podríamos resumir en un cambio del paradigma educativo tradicional en base a tres aspectos que se incorporan mediante esta propuesta metodológica:

1. El cambio en los roles asignados a los estudiantes y al profesorado: los estudiantes aprenden a partir de los conocimientos que ya poseen y se hacen responsables de su aprendizaje, en un proceso de autonomización. El docente es un orientador o un asesor que propone y favorece aprendizajes significativos y tiene en cuenta el desarrollo del pensamiento complejo (Morin, 1999, 2006) y los principios de la Pedagogía Colectiva (Deleuze y Guattari, 1997, 2010), mediante los cuales los estudiantes construyen su aprendizaje en compañía otros, a través de redes de relación de enseñanza y aprendizaje que se configuren en la interrelación grupal.

2. La generación de situaciones reales de aprendizaje: resolución de problemas, diseño de proyectos, etc.; que genera un aprendizaje más práctico, interdisciplinario y ligado a la realidad profesional y, por lo tanto, más significativo.

3. Los proyectos se plantean como una manera de vincular la teoría con la práctica y permiten una serie de posibilidades que, en la enseñanza tradicional, no son posibles, como, por ejemplo: abordar las relaciones entre las fuentes de información y los procedimientos para comprenderla y utilizarla, un proceso que realiza el alumnado, no el profesorado. Y, además, permite introducir una nueva manera de hacer del educador, en que el proceso de reflexión e interpretación sobre la práctica es la pauta que hace posible uno relación significativa entre enseñar y aprender.

La aplicación de este modelo metodológico en el campo específico de la didáctica de la lengua y la literatura se inicia en nuestro país a principios de la década de los años noventa con el modelo de Secuencia Didáctica (SD) (Camps, 1994, 2003), que tiene como base la adquisición de conocimientos lingüísticos y/o literarios y el desarrollo de prácticas discursivas en el marco de un proyecto de trabajo compartido y llevado a cabo por un colectivo de aprendices.

A estas alturas, esta propuesta metodológica, que ya cuenta con más de 25 años de experiencia, plantea varios aspectos que permiten considerarla una metodología válida para contribuir, de manera eficaz, a la educación lingüística del alumnado de varias etapas educativas. Por ejemplo, Guasch y Ribas (2012) señalan las siguientes ventajas: metodología: la doble finalidad del uso de la lengua en los proyectos, puesto que es a la vez objeto e instrumento de aprendizaje; la importancia del aspecto motivacional que hace significativas las tareas de los proyectos, puesto que se formulan en base a objetivos comunicativos reales o verosímiles; la integración de las cuatro habilidades básicas en las tareas del proyecto; la evaluación formativa, a través de instrumentos de evaluación que evalúan las diferentes fases del proceso y, por último, la participación colaborativa de estudiantes con niveles diversos de conocimientos y habilidades en la realización de tareas diversas.

Por otra parte, Rodríguez Gonzalo (2008) señala las siguientes características comunes a los proyectos de lengua y literatura: aprendizaje participativo, activo y en cooperación; implicación de los aprendices; globalidad del aprendizaje; transversalidad de los contenidos y relación con el contexto social en el cual tiene lugar el aprendizaje.

Otro de los aspectos más destacados en la evolución de los proyectos de lengua o literatura es la utilización de las TICs. Margallo (2012), en el mismo monográfico mencionado, señalaba las ventajas siguientes: las TICs potencian la proyección social de la lectura, favorecen la creación de vínculos entre comunidades de lectores, dan auditorio a las producciones de los alumnos y proporcionan instrumentos que enriquecen su diseño. Y así, en esta línea, Manresa y otros (2012) plantean que, en una enseñanza basada en las SD, las TICs no representan un cambio conceptual sobre la enseñanza y el aprendizaje en sí mismo, sino que encajan a la perfección y, incluso, potencian algunos de los principios fundamentales como, por ejemplo, aumentar las posibilidades para construir un conocimiento compartido.

7. EXPLICACIÓN DEL PROYECTO

A continuación, en la tabla 2, presentamos el guion del proyecto:

***TABLA 2**. Descripción de las fases de realización del proyecto.*

PROYECTO DE LENGUA	**CONFECCIÓN DE UN PERIÒDICO**
FASE I	a) Actividades iniciales: Motivación y documentación sobre problemáticas actuales: crisis de la emigración en el Mediterráneo o auge de movimientos xenófobos o discriminatorios. b) Introducción a los MMCC - Tipos de periódicos, secciones, etc. - Las funciones de la prensa - Información y opinión en la prensa - Los medios de comunicación: prensa escrita, radio y TV, internet c) Explicación del proyecto: metodología y fases del proyecto.

PROYECTO DE LENGUA	CONFECCIÓN DE UN PERIÒDICO
FASE II	Realización de actividades y elaboración de resúmenes, fichas, esquemas sobre contenidos diversos: a) DISCURSO Y COMUNICACIÓN: Características del discurso periodístico. Géneros periodísticos de información y de opinión. b) LAS FORMAS DEL DISCURSO: Recursos gramaticales de los textos de informativos/argumentativos. La estructura de la noticia. La estructura argumentativa. Análisis y comentario de textos de los MMCC. c) DISCURSO Y SOCIEDAD. Características de lenguaje de los medios de información. El registro estándar.
FASE III	a) Realización de actividades sobre: - Lectura y análisis de textos periodísticos. - Análisis del formato y la estructura interna de los periódicos. b) Comentario de textos periodísticos de información y de opinión. (Siguiendo el modelo de comentario de la selectividad). c) Producción de textos periodísticos: - Informativos: noticias y reportajes y entrevistas. - Argumentativos: editorial, artículos, columnas, cartas de los lectores, reseñas críticas (libros, obras de teatro, películas, etc.). - Periodismo gráfico: comics, viñetas y tiras gráficas. d) Selección de los textos elaborados, maquetación y edición del periódico de cada grupo.
FASE IV	Presentación del proyecto final: FERIA DE PERIÓDICOS (exposición en el instituto, regalar o vender a las familias, enviar en otros centros, a la biblioteca del municipio, etc.). Publicación de textos en la revista del instituto *LA CASSOLA.*
FASE V	Avaluación: Corrección por parte del profesor/a de los periódicos. Coevaluación de la exposición o presentación de los periódicos por parte de compañeros/as de otros grupos. Autoevaluación del propio grupo.

7.1. EVALUACIÓN

- El valor del proyecto es de un 25% de la nota final.

7.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

- Corrección de los textos elaborados por parte del profesorado: 40%
- Presentación oral en clase del periódico: 20%
- Comentario de textos periodísticos: 20%
- Coevaluación y autoevaluación de los grupos: 20%

TABLA 3 *Descripción de los criterios de evaluación del proyecto.*

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
LENGUA Y LITERATURA	**INFORMÁTICA**
1. Valoración del contenido del periódico: - aparecen todos los géneros trabajados - las producciones responden las características, estructura y recursos propios de cada género. 2. Valoración de la expresión: - ortografía: no hay faltas nivel del lenguaje estándar (registro periodístico) aparecen recursos propios de cada género 3. Valoración de la creatividad: - variedad de textos en el periódico variedad de contenido, temas, recursos riqueza imágenes y recursos gráficos	1. Uso combinado de las técnicas de edición con el Word aprendidas clase: -Títulos y titulares con WordArt. - Escaneo adecuado de las imágenes. - Buen uso de cabeceras y pies de página para que parezca un periódico. - Configuración adecuada de las páginas. - Generación índice en la primera página automáticamente mediante el Word. -Uso del corrector ortográfico (Valenciano) - Columnar las páginas de forma adecuada según el estilo de redacción periodístico. - Páginas muy aprovechadas sin espacios. 2. Elegancia y originalidad global del documento en conjunto (en la maquetación).

FIGURA 1 *Portadas de la revista La Cassola de Florida Centre de Secundària.*



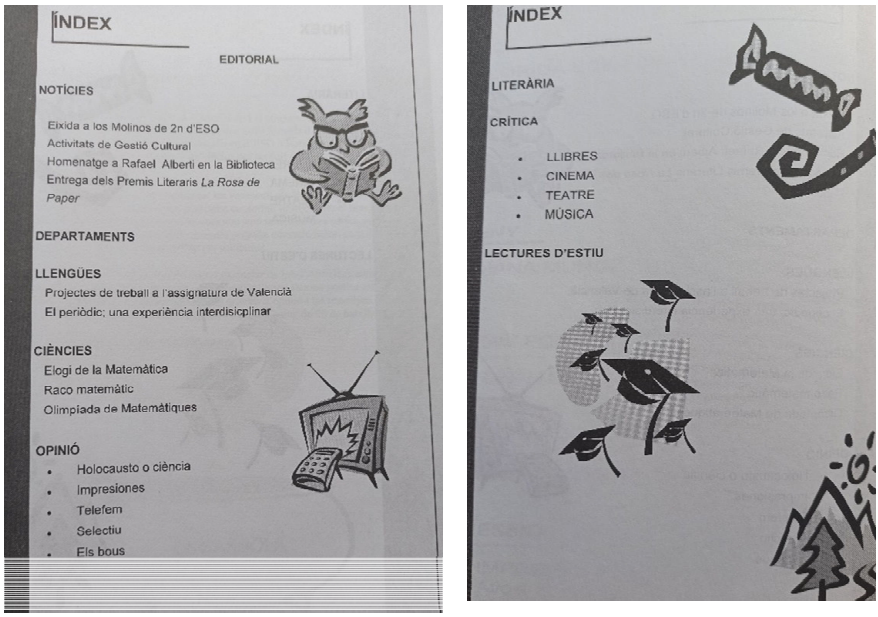
8. RESULTADOS

TABLA 4. *Descripción de los resultados.*

RESULTADOS DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL APRENENDIZAJE	RESULTADOS DESDE EL PUNTO DE VISTA METODOLÓGICO
Experiencia de aprendizaje real basada en el desarrollo de las competencias específicas de las asignaturas de bachillerato participantes y de las competencias básicas de: trabajo cooperativo, aprender a aprender, realización de proyectos, etc.	Protagonismo del alumnado en su aprendizaje a través de la investigación, la enseñanza entre iguales y el desarrollo de distintos roles (coordinador, comunicadores, redactores, maquetadores, etc.) en el desarrollo del trabajo en equipo.

Aprendizaje significativo con un elevado grado de transferencia del saber; pues se han generado recursos de aplicabilidad inmediata y se han relacionado los aprendizajes teóricos con una práctica real.	Creación de un espacio de colaboración y coordinación entre docentes de distintas áreas (lengua, informática) para dar solución a necesidades pedagógicas concretas a través de los proyectos planteados.
Integración de varias disciplinas (Lengua y Literatura, Informática, Historia, etc.) en un Proyecto común para conseguir la transferencia del saber y el intercambio de aprendizajes.	Cambio en el rol de los docentes: abandonan el rol de transmisores de conocimientos y actúan como dinamizadores de procesos de aprendizaje.
Aproximación a los géneros periodísticos desde una perspectiva comunicativa, como géneros de gran actualidad, que permite la reflexión sobre cuestiones de actualidad y sobre cuestiones personales.	Se ha impulsado el valor educativo de la lengua y desarrollar su potencial de convertirse en un eje transversal capaz de favorecer la integración de contenidos de otras disciplinas, como eje vertebrador de proyectos de trabajo.
El proyecto se ha realizado a lo largo de 5 cursos académicos, con la participación de 15 grupos de estudiantes y la realización de unos 90 periódicos.	Se ha potenciado el tratamiento integrado de las lenguas del currículum, mediante las estrategias del método comparativo, como un canal de comunicación excelente y un recurso rico para la planificación de actividades diversas.
La experiencia ha servido de base para la realización de proyectos similares: *Ser Jove. Antologia de textos assagístics* (2º Bachillerato). Y sirve de ejemplo para explicar esta metodología en las clases del Máster de Profesorado en Secundaria y en el Diploma de Educación Lectora y Literaria en el siglo XXI (Universidad de Valencia).	Se ha potenciado el aprendizaje significativo de la lengua y literatura para facilitar la comprensión y la producción de textos y contribuir a desarrollar la competencia pragmática global de comunicación.

***FIGURA 2** Índice del número 15 de la revista La Cassola.*



9. CONCLUSIONES

Respecto a las conclusiones, se ha de destacar la valoración positiva que los estudiantes y el profesorado ha realizado de las experiencias en las cuales han participado y que tenían como base los objetivos y las estrategias didácticas del paradigma de la educación literaria. Se considera que, en general, las prácticas realizadas han contribuido a despertar un mayor interés de los estudiantes hacia la asignatura de Lengua y Literatura, ya que han contribuido a efectuar un aprendizaje más significativo de la materia, al relacionar los contenidos lingüísticos con temas actuales y potenciar la lectura y el análisis de la prensa escrita. Recordemos que la experiencia está basada en los objetivos y los principios del modelo de educación literaria y que está diseñada en forma de proyecto de trabajo o secuencia didáctica a realizar mediante el trabajo cooperativo de los estudiantes.

Otro aspecto importante a destacar en estas conclusiones es el alto grado de transferencia didáctica que presenta esta práctica, puesto que una de las finalidades básicas de esta investigación es que la experiencia

realizada pueda servir de ejemplo para otros docentes que quieran experimentarla en sus aulas o quieran diseñar otras semejantes. Con esto se ha podido contribuir a la construcción de un saber pedagógico que puede ser compartido por la comunidad educativa, en consonancia con las características del paradigma cualitativo de cariz constructivista que hemos adoptado. Como hemos explicado en los resultados, el proyecto inicial sirvió de base para la realización de proyectos similares: *Ser Jove. Antologia de textos assagístics* (2º Bachillerato). Y, actualmente, se utiliza como ejemplo de proyecto en las clases del Máster de Profesorado en Secundaria y en las del Diploma de Educación Lectora y Literaria en el siglo XXI (Universidad de Valencia).

Recordemos, también que, en su diseño, se ha partido del marco legislativo curricular de la etapa de bachillerato para proponer una experiencia práctica de carácter interdisciplinaria e integradora y, así, se puede constatar ya que se han integrado aprendizajes diversos: los específicos de lengua y literatura (géneros periodísticos, estructura argumentativa, etc.); junto con aprendizajes sobre informática y el uso de las TICS y otras competencias básicas como el trabajo en equipo, la competencia de iniciativa y creatividad, la autonomía en la toma decisiones y la competencia digital.

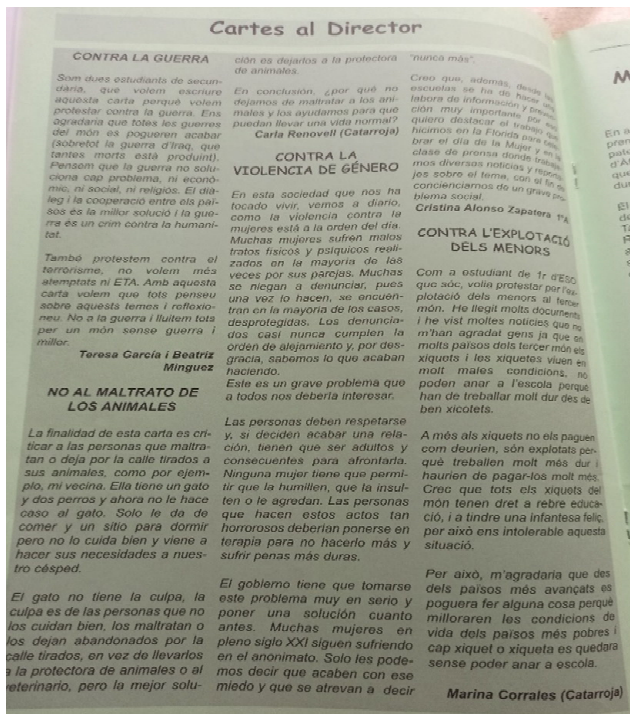
En el caso del bachillerato, en los proyectos se ha insistido mucho en dos aspectos que, a veces, quedan relegados a un segundo plano en esta etapa, como son: el hecho de potenciar la expresión oral en las aulas y el ejercicio práctico de la creación literaria. Por eso, en ambos casos, los estudiantes han tenido que producir una buena muestra de textos periodísticos y han tenido que presentar ante el resto de la clase sus producciones en forma de periódico o en la revista del instituto.

Siguiendo con las valoraciones positivas, las razones aportadas por los estudiantes son diversas: a través de los proyectos, los estudiantes han podido trabajar con profundidad la variedad discursiva textual y han realizado producciones variadas (literarias, académicas, argumentativas y/o críticas). Esta diversidad se ha llevado a cabo de una manera globalizada, agrupando sus producciones en un producto final, realizado en grupo y que se ha presentado al resto de compañeros y compañeras y a la comunidad educativa. Así pues, en todos los proyectos se

ha planteado la realización de una tarea final (periódico o revista) relacionada directamente con los contenidos, habilidades y competencias que se han trabajar en la asignatura y que el estudiante realiza en grupo como resultado final del proceso de trabajo.

Otros argumentos son los siguientes: se han abordado, de manera integrada, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales del currículum del curso. Se han trabajado de manera práctica las diversas tipologías textuales académicas o literarias que los estudiantes han de conocer en esta etapa. Y, mediante la confección del periódico, ha sido posible recoger, de manera organizada, las producciones de los estudiantes a lo largo de todo un trimestre: noticias, reportajes, columnas, artículos y reseñas críticas. Finalmente, se ha intentado dar una mayor dimensión comunicativa al hecho literario a través de propuestas como: la publicación de los periódicos creados o de la revista del centro.

FIGURA 3 *Ejemplos de Cartas al Director.*



Cartes al Director

CONTRA LA GUERRA

Som dues estudiants de secundària, que volem escriure aquesta carta perquè volem protestar contra la guerra. Ens agradaria que totes les guerres del món es pogueren acabar (sobretot la guerra d'Iraq, que tantes morts està produint). Pensem que la guerra no soluciona cap problema, ni econòmic, ni social, ni religiós. El diàleg i la cooperació entre els països és la millor solució i la guerra és un crim contra la humanitat.

També protestem contra el terrorisme, no volem més atemptats ni ETA. Amb aquesta carta volem que tots penseu sobre aquests temes i reflexioneu. No a la guerra i lluitem tots per un món sense guerra i millor.

Teresa García i Beatriz Mínguez

NO AL MALTRATO DE LOS ANIMALES

La finalidad de esta carta es criticar a las personas que maltratan o deja por la calle tirados a sus animales, como por ejemplo, mi vecina. Ella tiene un gato y dos perros y ahora no le hace caso al gato. Solo le da de comer y un sitio para dormir pero no lo cuida bien y viene a hacer sus necesidades a nuestro césped.

El gato no tiene la culpa, la culpa es de las personas que no los cuidan bien, los maltratan o los dejan abandonados por la calle tirados, en vez de llevarlos a la protectora de animales o al veterinario, pero la mejor solución es dejarlos a la protectora de animales.

En conclusión, ¿por qué no dejamos de maltratar a los animales y los ayudamos para que puedan llevar una vida normal?

Carla Renovell (Catarroja)

CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO

En esta sociedad que nos ha tocado vivir, vemos a diario, como la violencia contra la mujeres está a la orden del día. Muchas mujeres sufren malos tratos físicos y psíquicos realizados en la mayoría de las veces por sus parejas. Muchas se niegan a denunciar, pues una vez lo hacen, se encuentran en la mayoría de los casos, desprotegidas. Los denunciados casi nunca cumplen la orden de alejamiento y, por desgracia, sabemos lo que acaban haciendo.

Este es un grave problema que a todos nos debería interesar.

Las personas deben respetarse y, si deciden acabar una relación, tienen que ser adultos y consecuentes para afrontarla. Ninguna mujer tiene que permitir que la humillen, que la insulten o le agredan. Las personas que hacen estos actos tan horrorosos deberían ponerse en terapia para no hacerlo más y sufrir penas más duras.

El gobierno tiene que tomarse este problema muy en serio y poner una solución cuanto antes. Muchas mujeres en pleno siglo XXI siguen sufriendo en el anonimato. Solo les podemos decir que acaben con ese miedo y que se atrevan a decir "nunca más".

Creo que, además, desde las escuelas se ha de hacer una labora de información y prevención muy importante, por eso quiero destacar el trabajo que hicimos en la Florida para celebrar el día de la Mujer y en las clase de prensa donde trabajamos diversas noticias y reportajes sobre el tema, con el fin de concienciarnos de un grave problema social.

Cristina Alonso Zapatera 1ºA

CONTRA L'EXPLOTACIÓ DELS MENORS

Com a estudiant de 1r d'ESO, que sóc, volia protestar per l'explotació dels menors al tercer món. He llegit molts documents i he vist moltes notícies que no m'han agradat gens ja que en molts països dels tercer món els xiquets i les xiquetes viuen en molt males condicions, no poden anar a l'escola perquè han de treballar molt dur des de ben xicotets.

A més als xiquets no els paguen com deurien, són explotats perquè treballen molt més dur i haurien de pagar-los molt més. Crec que tots els xiquets del món tenen dret a rebre educació, i a tindre una infantesa feliç, per això ens intolerable aquesta situació.

Per això, m'agradaria que des dels països més avançats es poguera fer alguna cosa perquè milloraren les condicions de vida dels països més pobres i cap xiquet o xiqueta es quedara sense poder anar a escola.

Marina Corrales (Catarroja)

En este sentido, es muy importante subrayar la utilidad pedagógica que tiene la publicación de los trabajos de los estudiantes en formatos y diseños diversos porque, como hemos visto, ha contribuido a mejorar su motivación y ha hecho posible difundir sus creaciones individuales o grupales. Además, este aspecto supone también un cambio en la situación comunicativa tradicional de las aulas, pues el lector o lectora final de las producciones de los estudiantes ya no es únicamente el profesor o profesora que las tiene que evaluar, sino que la lectura de sus producciones se abre a otros receptores de su edad y, en el caso, de la publicación digital, a la extensa comunidad de internautas, por lo cual se amplía enormemente el horizonte de la comunicación y se le ha dado, también, una mayor difusión al saber compartido.

FIGURA 4 *Reportaje en el número 22 de la revista La Cassola.*



Reportatge

MOÇAMBIC, UN PAÍS QUE NECESSITA EL NOSTRE AJUT

En aquest reportatge que hem fet a la classe de premsa volem escriure sobre la situació que pateix Moçambic, un dels països més pobres d'Àfrica, i sobre l'experiència de treball solidari que, dos joves de l'ONG Humana, han fet durant sis mesos allí.

El nom oficial d'aquest país és el de República de Moçambic, país que limita al nord amb Tanzània, Malawi i Zàmbia, i al sud amb la República sud- africana i Swazilàndia, a l'est amb l'Oceà Índic i a l'oest amb Zimbabwe. La seua població es de 19.286.000, la superficie es de 801.590 km2.

La capital de Moçambic és Maputo i la moneda que utilitzen és el Metical. És un dels països africans amb una economia més pobre. El seu idioma oficial és el portugués, però en molts pobles parlen llengues com el batunes. Els rius més importants son el riu Zambeze, en el centre, i el Limpopo, en el sud. El clima és tropical en el nord i subtropical en el sud. Durant molt de temps Moçambic fou una colònia portuguesa on els seus habitants eren esclaus. Es van independitzar el 25 de juny de 1975. Van sofrir una guerra civil i grans inundacions, això explica la pobresa d' aquest país.

En el mes de novembre vingueren dues voluntàries de l'ONG Humana a la biblioteca de la Florida a contar-nos el treball que varen fer allí. El treball de les voluntàries era tractar d'ajudar a la gent d' aquell país a intentar millorar la seua qualitat de vida i ensenyar a futurs professors i professores, i a col.laborar en les tasques quotidianes, i aprenent els costums del seu país.

Les dues voluntàries treballaven en un escola de mestres, ensenyaven informàtica i anglés als futurs professors, en un col.legi intern. En les hores en què no donaven classe intentaven ajudar als habitants per intentar millorar les seus condicions de vida, treballaren intentant construir clavegueres, ja que quan plovia, els barris més pobres s'inundaven. els barris. Encara que ens van dir que hi era mol difícil quedar amb la gent, ja que quasi sempre no anaven o hi assistia molt poca gent.

Ens digueren que hi havia d'anar amb compte, ja que els mosquits transmitien moltes malalties, per exemple: la malària, la sida... i que els mosquits es trobaven normalment en les bassals d'aigua que estaven prop de les cases d'alguns barris on es rentaven i d'on agafaven l'aigua. Seguiran intentant millorar-ho, però ho aconseguiran? Esperem que sí.

Per acabar, ens agradaria dir la nostra opinió personal sobre el treball de les voluntàries a Moçambic. Pensem que el seu treball és molt important, són dues joves molt valentes per deixar el nostre país i conviure durant sis mesos en un dels països més pobres d'Àfrica, han fet molt bé en anar a ajudar als països menys afortunats, per poder millorar-los.

També voldríem dir que des dels països rics, com el nostre, hauríem d'ajudar més a millorar l'economia dels països pobres, sobretot d'Àfrica i Sud-Amèrica per conseguir un món més just.

Teresa Garcia i Marina Mora

Otra conclusión importante que se puede extraer de la experimentación de los proyectos es que, con el tiempo, las prácticas descritas se han formulado en forma de libro de texto: "*Arquitectures. València: LLengua i Literatura, 2n Batxillerat"* (Navarro, V. et al, 2000*)*, que otros profesores y profesoras han utilizado en sus centros. Además, estas experiencias iniciales han servido para avanzar hacia la creación de propuestas interdisciplinarias, de tal manera que, a estas alturas, dentro de la organización del Centro de Secundaria de Florida se ha integrado, dentro del horario de la etapa de la ESO, un espacio para la realización de proyectos multidisciplinarios.

Finalmente, se ha constatado la importancia de trabajar los géneros de opinión desde el punto de vista de la educación literaria es un género idóneo para la expresión del yo, de las ideas, pensamientos y sentimientos y para fomentar el espíritu crítico de los estudiantes al abordar temáticas o problemáticas de actualidad, puesto que estos géneros hacen posible explorar las fronteras entre periodismo y literatura. Además, con la creación de sus propios textos de opinión, se ha dado a las clases de literatura una dimensión más creativa, práctica y vivencial, como complemento a las actividades de comentario de texto obligatorias, puesto que los textos periodísticos de opinión, junto con el ensayo son géneros objeto de comentario en las Pruebas de Acceso a la Universidad. Y, como resulta lógico, los y las estudiantes, en la producción de sus textos, han activado todos sus conocimientos sobre las características y los recursos lingüísticos y literarios propios de estos géneros, que se han trabajado en las clases mediante la lectura y las prácticas de comentario de textos de opinión.

Como reflexión final, nos gustaría añadir que el proyecto de escritura de textos periodísticos, para la confección de un periódico o la participación en la revista del instituto, hace posible la conexión directa de un público joven con temas de actualidad y les permite utilizar los géneros periodísticos para mostrar sus experiencias, sus pensamientos y sus críticas. Además, consideramos los medios de comunicación como mecanismos esenciales para la formación lingüística, ética y cultural de los estudiantes y para la construcción de una sociedad democrática y un ciudadanía crítica y responsable.

10. REFERENCIAS

Aparici Marino, R. (2005). Medios de comunicación y educación. Revista de Educación, 338. Septiembre-Diciembre. Ministerio de Educación y Ciencia.

Bordons, G. y Díaz-Plaja A. (coords.) (2004). Les aportacions de la teoria de la literatura a l'ensenyament. En: *Ensenyar literatura a secundària*, 7-16. Graó.

Camps, A. (1996). *Proyectos de lengua, entre la teoría y la práctica*. Cultura y Educación, 2, 43-57.

Camps, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1997). *Rizoma. Introducción*. Pre-Textos. (7a. ed. 2010).

Delors, J. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat dins. Informe a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre l'Educació per al segle XXI*, Centre UNESCO de Catalunya, en: https://catesco.org/1996/10/10/educacio-hi-ha-un-tresor-amagat-a-dins-1996/.

Domínguez Lázaro, M.D.L.R. (2010). Los medios en el aula: el periodismo como recurso pedagógico. En: *Una concienciación necesaria: I Jornadas Universitarias de Comunicación y personas con discapacidad*. Universidad de Sevilla.

Fontcuberta, Mar de (1993). *La noticia. Pistas para percibir el mundo*. Paidós.

Guasch, O. y Ribas, T. (2012). Projectes de treball per a ensenyar i aprendre literatura. *Articles*, 57, 5-7.

Kovach, B. y Rosenstiel, T. (2012). *Los elementos del periodismo.* Aguilar.

Manresa, M.; Duran, T. y Ramada, L. (2012). Les TIC en les seqüències didàctiques de llengua i literatura. *Articles,* 57, 38-48.

Margallo, A. (2012). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de educación,* 59, *139-156.*

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Argentina: Nueva Visión, UNESCO.

Morin, E. (2006). *Humanidad de la Humanidad*. Cátedra (2ª ed.).

Navarro, V., Palomero, N., Rodrigo, F., Peraire, J., Rodrigo, F., Serret, R., Torregrosa, S., Boronat, D., Ferràndiz, E. y Garcia, M. (2ooo). *Arquitectures. Batxillerat. Llengua i Literatura 2n.* Tàndem Edicions.

TRANSLATION AND IDENTITY IN LUDONARRATIVE VIDEO GAMES: DECONSTRUCTEAM'S THE RED STRINGS CLUB

ALEJANDRO LÓPEZ LIZANA
Universidad Complutense de Madrid
JAIME OLIVEROS GARCÍA
Universidad Rey Juan Carlos de Madrid

1. INTRODUCTION

Video games have been with us for over half a century, and yet the Academia has paid little to none regard to their narratological value until the last few years. In their relatively short lifespan, at least compared to other artistic representations, video games as they are currently understood have provided insights to cultural debates hanging nowadays. In a similar way as books, movies, drama, or other sorts of narrative productions, video games can tackle explicit issues and explore them within a setting that may or may not reflect the referential world in which they are created. In addition, given the nature of indie video games, they can address specific issues without answering to big company interests and do so in a more immediate and participatory way. One issue that requires special attention when dealing with the narrative of a video game is the way it is translated. As it happens in other cultural media, its linguistic adaptation depends on several issues that have to be borne in mind: the target culture vs. the source culture, the particularities each of the different languages have, and localization, or adapting culturally exclusive notions from one language to another. On the other hand, contrary to what they do in other cultural productions, translators not only need to adapt the linguistic aspects of the experience, but also provide a gameplay that is as similar to the original as possible.

The translation on which this article focuses is interesting insofar as the target culture and the source culture are the same: Deconstructeam's *The Red Strings Club* is a video game originally created in Valencia (Spain) whose source language is English. The aim of this conference will be to study the Spanish translation of *The Red Strings Club* in order to argue that, for cultural productions deeply concerned with the notion of identity, such as this one, the language in which they appear affects their explicitness, both intradiegetically and extradiegetically. Since this videogame explicitly tackles the issues of identity and gender, as well as their interconnection, this conference aims to offer insights regarding the way in which different cultures attempt to solve the intersection between identity, gender, and language.

The Red Strings Club revolves around three main characters and their attempt to overthrow an evil corporation's plan to make people fall in a constant state of bliss, negating individuality in the process. The three main characters are Donovan, a barman and information broker who owns The Red Strings Club, Brandeis, a hacker and the love partner of Donovan, and finally Akara-184, an android in search of their own identity. At the beginning of the game, Donovan and Brandeis find Akara as the android walks through the door of the bar. By searching through their memories, Brandeis learns that they are an android created by Supercontinent to create cybernetic implants, and finds information regarding the Social Psyche Welfare, the aforementioned plan. As such, Donovan and Brandeis start devising the downfall of Supercontinent. While Brandeis infiltrates the company, Akara and Donovan interact with a series of Supercontinent employees in an attempt to help Brandeis. During the gameplay, players are invited to reconsider their thoughts on the SPW, and debate with Akara about what they should do if they implement the SPW. At the end, Akara reveals themself as the one behind it all and murders Brandeis, regardless of the player's choice regarding hacking the SPW.

This analysis will focus on two different characters: the aforementioned Akara, a multi bodied cybernetic collective conscience who searches for her own identity, as can be seen in some of the gameplays (Deconstructeam, 2018a). The other one is Larissa, one of the agents with

whom Donovan speaks, and who is later revealed to the player as a transgender woman. More specifically, we will examine linguistic expressions that both characters use to express their identity, as well as how other characters refer to them. These two cases offer insights for an analysis of the effects of grammatical gender related to identity.

2. OBJECTIVES

The objectives of this article, then, are threefold. First, the article will define the theoretical framework through which the translation of a video game will be understood. To do this, the article will review the notion of gameplay, the notions of ludonarrative and ludonarrative dissonances, and the main differences that English and Spanish have regarding gender expression. Second, the article will offer an analysis of the interactions in which the two most prominent characters regarding gender expression appear, namely Akara and Larissa. This analysis will explore several case-by-case instances as well as the different strategies that appear in the translation to maintain such expression throughout this video game. Finally, the article will draw some conclusions regarding all of the above and will offer alternatives for further research on this topic.

3. THEORETICAL FRAMEWORK

When addressing the translation of a video game, it is worth debating to what should the translation be faithful. As hinted before, video games not only have a linguistic dimension, but also a gameplay dimension. Players are not passive audiences waiting for the story to be developed. To a greater or a lesser extent, players interact with the narrative and take decisions (regardless of their importance). In so doing, players weave their own experiences when playing the game in the sense that they engage with the cultural production in different ways.

The notion of gameplay requires further attention. Tavinor defines gameplay as "the interactive involvement typically associated with video games, that is, the activities that occur when one plays a video game" (2009, p. 86), with a few caveats: As he explains later,

> "First, if gameplay signifies how videogames are interacted with, then it includes the following of narratives, empathizing with characters, an aesthetic appreciation of graphical depictions, and a great deal else that does not seem typical of traditional forms of gaming, but rather derives from the partial nature of videogames as narratives, fictions, and graphical artifacts. As argued in my earlier definition, videogames have a mix of artifactual functions, and this has an impact on how they engage their players. Playing videogames, it turns out, does not necessarily amount to playing a game. Second, even when it comes to more clearly gaming aspects of what can be seen in videogames – those activities that can also be seen in cases of traditional non-videogaming – there is an important variation seen in the game activities that players engage in (pp. 86-87)".

In other words, gameplay is not only the mechanical part of a video game, but rather something a bit more intangible, which interrelates not only with the narrative, but also with the player. In a sense, gameplay is the vehicle through which players receive and process the narrative, as well as the mechanisms through which their will impacts it.

If gameplay is such a vehicle, that encapsulates the experience as unique for each player, translators have to acknowledge their existence and try to adapt it as much as possible so that players have the same opportunities to develop an intended gameplay. These last two words have to be taken carefully in consideration, for "intended gameplay" means that developers have created a product in which some of the decisions are expected. While it also happens in movies and books (authors tend to expect that the audience will start the book at its beginning and finish it at its end, and so do most directors), in video games the "intended gameplay" has, occasionally, more open branches than that. In open-world games, for instance, developers not only expect players to follow the narrative, but also to take some time exploring the world they have created.

Therefore, translators have to bear this in mind when addressing the translation of the video game. Not only games have to have their narrative translated, but also that players can, potentially, have similar gameplays to those in the source culture. The question, then, would be how translations affect these. One of the most basic examples is the adaptation of the narrations so they fit in the same quantity (and form) of

message bubbles than in the original. While it may seem a menial, aesthetic change, if this is not done properly, players may feel an emersion from the video game, and detach themselves from it. Syntactic errors also produce a similar detachment: as Bernal states,

> "Errors in the rendering of these sentences in other languages—because of gender and number agreement, mode of address, etc.—risk disrupting the suspension of disbelief, defeating the game's main object, which is to provide an immersive experience in a virtual universe into which players can enter (2015, p. 40)".

This produces an even more drastic effect in, as Arjoranta calls them, "Ludonarrative games" (Arjoranta, 2015, p. 68), since the narrative is the most important element of these video games.

This is precisely the case of *The Red Strings Club*. Moreover, since one of the main themes is identity and its discursive construction, translators must be aware of the potential ludonarrative dissonances they may create when translating it. Eric Swain defines ludonarrative dissonance as "where the game elements conflict the thematic elements the narrative tries to convey" (2010, para. 2). Consider, for instance, the mistranslation of *Metal Gear*, when an enemy soldier shouts "I feel asleep" (1987) rather than "I fell asleep" (Butler, 2014. N. 9), seconds after he wakes up from a nap while players infiltrate in the enemy camp - instead of admitting an unforgivable mistake, the soldier is declaring his professional ineptitude. As such, players may question the challenge Snake (the main character) is facing, and thus emerge from the narrative.

Nevertheless, the implications of a translation mistake when Akara-184 or Larissa are speaking about themselves are much more controversial than in the aforementioned example: while players may feel detached from the narrative in both cases, in *The Red Strings Club* that emersion also implies questioning the pre-established ethical position the narrative conveys (a gender-inclusive stance). What is more, given the way in which players interact with this video game, misgendering a character may trigger an emotional response if they feel forced to do so. In video games, players usually participate within the fictional world through a proxy called an avatar (Klevjer, 2006, p. 87). As such, avatars

confer players certain physicality within the intradiegetic world: They have, by definition, a fictional body, which enables players to interact with the avatar's surroundings. In order to enhance their connection and the player's identification, some video games even allow them to personalize their avatar's appearance (i.e. gender, age, height, weight, skin color, eye color, hair color, and so on). However, *The Red Strings Club* is a video game in which players do not have a specific avatar. Instead, it might seem that players are represented within the storyworld as a "muse" (Deconstructeam 2018a), non-bodily entities that inspire characters to do particular actions.[170] As a consequence, although the decisions that players take are limited to the ones offered by the game, this non-bodily interaction forces the player to somehow identify with the three main characters of the story, thus assuming their positioning when addressing gender or identity.

In this sense, the challenge of translating a product like *The Red Strings Club* from English to Spanish is that, in order to maintain this ethical commitment, translators must be particularly careful when dealing with the grammatical and syntactic particularities in the target language and the source language when it comes to gender expression. For instance, adjectives in Spanish are gendered, whereas in English they are not. Another difference between the two languages is that Spanish tends to omit the subject when it is a personal pronoun, whereas English usually demands an explicit subject. However, these differences do not suffice to mark whether one language is sexist or not. As De Marco states,

> "It is worth stressing that it is not the presence or absence of feminine and masculine endings of a noun or adjective which makes a language more or less sexist. That would be a rather simplistic approach. Any language may be sexist or not depending on the values and connotations that speakers attach to words. Depending on the circumstances, it is discourse – rather than language in itself – which should be branded as sexist, homophobic and racist. (2012, p. 81)".

[170] This is not the first time that Deconstructeam explores this non-bodily interaction with the storyworld. In 2014's video game *Gods Will be Watching*, players are put in a similar position, this time, the game suggests, players being the gods that observe and decide the fate of the characters (2014).

Before further delving on this discussion, it is worth considering that the misuse of gender mark endings might simply be an error that can occur during the translation as a direct consequence of the translation methods that are used by companies. The most prominent example of this is the use of translation management tools and terminology databases. The combination of both, as Bernal explains, "provide a solid foundation from which the platform conventions (so important in game localisation projects) can be referenced, tracked and updated" (2015, p. 132). However, it is also to be noted that "even with a good TD, there are still many challenges, which include linguistic variation (gender and case), space constraints, branding requirements (capitalisation), duplications, abbreviations and acronyms" (pp. 132-133). Errors regarding grammatical gender variations are detrimental in the experience of any ludonarrative game, but, as stated above, these are more harmful to a game like *The Red Strings Club* than they would normally be due to its focus on identity and gender representation.

This focus on gender representation leads back to the notion of linguistic sexism. Over the last decades it has been argued that the invisibilization of women in society has led to an invisibilization of women in language, which has generated debate about the pertinence of adapting language to reflect a more equal society. Nevertheless, the project of reforming language is not exempt of criticism. As De Marco sums up,

> "Despite the laudable purposes of these initiatives, they have fuelled criticism about whether there is truly any merit in changing (sexist) language. For some people, overemphasising the presence of women through the 'feminisation' of language makes them more visible but, at the same time, contributes to making them appear still deviant from the norm because of this visibility … there is an increased awareness of the risks – for women and all marginalised groups – involved in perpetuating the use of exclusive language. However, very few people – even within the feminist community of language planners – actually welcome a change, stating that their main reason for not welcoming a change is that change is impractical and risks destroying linguistic and literary traditions. (2012, p. 78-79)".

In any case, the debate has direct consequences on the work of translators (see, for instance, De Marco 2012). Not only is gender expressed

differently in each language, but also different societies have different understandings and levels of involvement regarding this issue, so translations need to assess how disruptive gender representation strategies can be in the target language. Moreover, in video games, being faithful to the gameplay might demand conserving the gender perspective that is expressed in the source language, which often involves linguistic adaptations in the target language. For example, there is a certain debate about the tools Spanish has to represent any nonbinary gender. While it is arguable that marked grammatical gender does not make the language sexist per se, its lack of tools to represent nonbinary genders poses a linguistic problem to which there is not an agreed answer. Using the pronoun "elle", a neologism that is not accepted by some linguistic authorities, would imply a positioning of the translator that might or might not be representative of what the source text implied when using "they" in English.

The challenge of the Spanish translation of *The Red Strings Club* is not to decide whether to enhance linguistic representation or not, for the narrative actively engages with this issue in English. Instead, the translator has to choose the optimal resources to achieve this effect in the target language in order to be faithful to the gameplay.

4. ANALYSIS

Having reviewed the relevant terms, this article will now analyze the translation to Spanish of *The Red Strings Club*. As expected, there are several issues and strategies that the translator has used bearing the aforementioned ethical commitment in mind. Regarding structure, this analysis will be separated into translations regarding Akara and the ones regarding Larissa.

4.1 Akara

First of all, it is noticeable that Akara does not express any gender identity per se; instead, they passively accept whichever gender other characters assign them. However, Akara does manifest their interest in Donovan's opinion on gender issues early in the game, and even corrects

him (and hence, the player) if he answers that gender inequality does not exist anymore. Far from being uninformed,[171] it seems that, while they struggle to position themself in relation to humankind, gender is not something that bothers them personally. In order to reflect their attitude, the instances in which Akara speaks about themself require special attention to grammatical gender in Spanish. For example, the sentence "I'm designed to abide by the law" (Deconstructeam, 2018a) is translated as "se me ha diseñado para cumplir la ley" (2018b), with a reflexive passive construction that avoids having to choose between "he sido diseñado" (masculine) and "he sido diseñada" (feminine). Similarly, "I got to be an actor" (2018a) is changed to "he sido agente" (2018b) because "actor" is always masculine in Spanish (the feminine form being "actriz"). The only case where the translation opted for a feminine form is "I wouldn't call myself a killer" (2018a) / "yo no me llamaría asesina" (2018b), although it can be argued that its inclusion in a negative sentence mitigate the reading that Akara is identifying themself as a female.

Other characters express more doubts when talking about Akara. At the beginning of the game, before realizing that they are an android, Brandeis assigns them a feminine gender, saying "Bar's closed, miss!" (2018a), which is respected in the translation: "está cerrado, señorita" (2018b). Immediately after that, Donovan states, in a gender-neutral manner, that "That's not a drunk person, Brandeis. It's an android" (2018a), whereas in Spanish, Donovan addresses Brandeis' gender assignment of Akara and corrects it: "No es una *borracha*, Brandeis, es un androide" (2018b, our emphasis), omitting the word "person", and therefore changing the gender-neutrality of the source text. It should be noted, however, that "persona borracha" would be a less natural expression in Spanish. Right after that, Brandeis acknowledges the correction and states that "Oh, I thought *it* was some implant fangirl" (2018a, our emphasis), while in Spanish, as customary, Brandeis omits the pronoun: "Ah, pensaba que era una fangirl con implantes" (2018b). Right after

[171] As players eventually learn, Akara is almost omniscient and has a complete knowledge of human culture, which implies that they have read every single paper, book, and even social media post regarding gender ever written.

that, in English, Donovan assigns the feminine gender to Akara, whereas in Spanish, Donovan does not: "Get *her* up and let's see what we got here, would you?" (2018a, our emphasis) / "Haz que se incorpore a ver si vemos qué le pasa" (2018b). In Spanish there is a slight difference between "levantar" and "incorporar", in which the latter only refers to raising the torso (to a seated position, for instance). Since that is what happens in the scene, the translator opted to adequately reflect the action at the cost of losing the pronoun, which would make the sentence ambiguous because "incorporar" also means "to incorporate".

Shortly after that, Donovan mentions that "It's in pretty bad shape, but I believe this is an Akara android from Supercontinent LTD". (2018a). In Spanish, the translation states that "está en muy mal estado. Diría que es una *unidad* Akara de Supercontinent LTD". (2018b, our emphasis). Far from being a one-time decision, "unidades" is used again later in the conversation as a direct equivalent to "androids", which implies to translate "built" as "construidas", in the feminine form. Since in Spanish "androide" is masculine and "unidad" is feminine, it could be speculated that, by choosing the word "unidad", the translator would be avoiding referring to Akara in the masculine form. This would make sense both extradiegetically and intradiegetically: first of all, even though the pixel art of the game makes it difficult for the player to determine Akara's appearance in detail, their design features traits commonly associated with women, including coloured lips that resemble lipstick and a pink-based color scheme for their body. That these traits might induce someone to think of them as "feminine robots" is made clear from the moment that Brandeis mistakes them for an actual girl, and this social pressure might be even more intense in Spanish, for in Deconstructeam's developers mother tongue names ending in an "a" are traditionally feminine. Moreover, after their first interaction with the android, Brandeis and Donovan decide to disguise Akara as a waitress by lending the android a suit and a medium length pink wig: while the clothing enhances their androgynous looks, the wig tacitly implies that Akara is now impersonating a girl, or at least pretending to look like one. Consequently, when Donovan instructs them that "you are supposed to be a mere trainee" (2018a) after their conversation with

Diana Meyes, one of Supercontinent's workers, the translator opts for "becaria" instead of "becario" in Spanish (2018b). Another example would be Brandeis complimenting them with the phrase "the ever-useful Akara" (2018a), which is translated as "la siempre útil Akara" (2018b).

However, it must be taken into account that "an android" was translated as "un androide" when Donovan first mentions them, so the translator is actually mimicking Donovan and Brandeis' vacillation while also trying to solve the issue of gendering Akara in Spanish. Further evidence of this can be found shortly after the first piece of dialogue quoted, as "the first android capable …" (2018a) is translated as "los primeros androides capaces …" (2018b): in this case, the use of the plural form allows to circumvent the problem while conserving the original word choice in English ("androide"), because Romance languages traditionally resort to masculine nouns in plural if the gender of the referred beings is unknown or irrelevant or if the group includes both masculine and feminine individuals. In turn, this decision conveys a rather traditional linguistic stand. Nowadays, the generic masculine can be, and often is, perceived as biased language in Spanish, with many voices advocating for alternatives (like the recent adoption of the affix -e to express gender neutrality) that are invariably rejected by official linguistic authorities.

Similarly, the Spanish translator has chosen not to use the aforementioned pronoun "elle", somewhat equivalent to the nonbinary "they" in English, but much less widespread. This is especially noticeable during Dr. Coldstream's dialogues, for he, as Akara's creator, always uses the pronoun they to refer to his "children". When that occurs, the Spanish translator has instead looked for other strategies. For instance, when in English Coldstream says that "They may be a bit stiff because of that lame 'education' process Supercontinent's put them through at the clinics" (2018a), the Spanish version states that "Si parece que tenga un palo metido en el culo es por el insulso proceso 'educativo' al que mis creaciones son sometidas en Supercontinent" (2018b). In the first "they", the translator benefits from Spanish' tendency to omit personal pronouns, whereas the translation changes in the second from "they" to

"mis creaciones" (my creations). The omission of the pronoun is by far the most commonly strategy employed by the translation:

TABLE 1.

English (2018a)	Spanish (2018b)
They'd make a great aide	Te dije que sería de gran ayuda
They can learn	Puede aprender
they're making	Nos está haciendo
Do you mind if we have them join the conversation?	¿Te importa que le pidamos que se una a la conversación?

In a similar vein, regarding the possessive pronoun "their", the fact that the Spanish "su" can be masculine or feminine allows to translate "Are you happy with their performance?" (2018a) as "¿Estás satisfecho con su desempeño?" (2018b) without further changes. "Them", however, is remarkably more challenging because it cannot be omitted nor has a genderless equivalent in Spanish, so the translator has added a noun instead of choosing between "ellos" o "ellas": "What do we do with them?" (2018a) / "¿Qué hacemos con *Akara*?" (2018b, our emphasis).

There is only one example where the translator has not benefited from the omission of they: whereas in English Ariadne refers to an old Akara model by saying "they've proven to be ..". (2018a), in Spanish she says "*Esa unidad* ha demostrado" (2018b, our emphasis). Going back to the frequent addition of "unidad" in Spanish, this decision justifies choosing feminine pronouns for Akara in other interactions throughout the game even if the word is omitted: for instance, where Donovan says "They still haven't seen the light of day" (2018a), in Spanish he says "Aún no *las* han lanzado al mercado" (2018b, our emphasis); "how this Akara got here" (2018a) is translated as "qué narices le pasa a *la Akara esta*" (2018b, our emphasis), and "they have at least 183 other Akaras", as "hay al menos *otras* 183 Akaras" (2018b, our emphasis). Interestingly enough, the expression "an Akara" (2018a) is at one point translated as "una unidad Akara" (2018b) instead of as "una Akara", which

reinforces the notion that "Akara" is an android model and not just their first name.[172] The translation of a line by Ariadne goes even beyond by turning "the first android" (2018a) into "la primera *máquina robótica*" (2018b, our emphasis), but since "máquina" is also feminine in Spanish, the change has the same grammatical consequences as "unidad".

In any case, the strategy of making adjectives and pronouns agree with an omitted "unidad" or "máquina" in order to refer to Akara in feminine is not the only one the translator employs. The use of collective and abstract nouns is a useful tool to avoid using gender-marked adjectives or substantives in Spanish:

TABLE 2.

English (2018a)	Spanish (2018b, our emphases)
expects you to be an excellent human upgrade crafter	espera de ti *excelencia* en la creación de mejoras humanas
Our cute robot friend here	nuestra nueva *amistad* robótica
the ultimate friend.	la *amistad* definitiva
With enough exposure they'll adapt to become your ideal partner	Dale tiempo suficiente y se adaptará para ser tu *compañía* ideal.
you've had many beautiful children	tienes una *descendencia* amplia
When did you start hiring brats to work at the bar?	¿desde cuándo necesitas *ayuda* en el bar?

As stated before, it seems clear that the translator has not intended to simply assign Akara the feminine gender, but also to replicate the doubts and inconsistencies manifested by Brandeis, Donovan and the other characters. This means that being entirely faithful in the translation to the pronouns used in English to refer to Akara is not strictly necessary as long as the sum of all cases produces the same effect as in the original. Therefore, when Donovan talks to Diana about Akara, the

[172] Akara themself supports this idea by speaking about Akara-184, the one at The Red Strings Club, as an "Akara body" (2018a) / "[un] cuerpo de Akara" (2018b)

Spanish version can opt for not making grammatical gender explicit: "I told her … She's very well informed" (2018a) "Le he dicho … Se informa muy bien" (2018b). Furthermore, in this particular instance, having Akara impersonating as a waitress in front of Diana minimizes the need of addressing them in feminine.

The last two examples selected that involve Akara are excepcional because they include a cultural reference. In the first one, Brandeis quotes the famous line "Domo Arigato, Mr. Roboto" from Styx's song "Mr. Roboto" (1983) during a conversation with the AI, and the Spanish version also reproduces it in English. However, given the popularity of the song worldwide, it is fair to assume that players from Spanish-speaking countries will be able to understand the reference without being disrupted by the use of "mr". to refer to Akara. The second and last example is the translation of "tin toy" (Deconstructeam, 2018a) as "soldadito de plomo" (2018b), which actually means "tin soldier". While it is arguable that, thanks to Hans Christian Andersen's story, tin soldiers are the most recognizable kind of tin toys in Spain nowadays, this decision is more problematic. After all, the cultural reference was not present in the English version, and a "soldadito" is always a man. Nevertheless, the context in which the sentence appears (with Donovan insulting Akara after discovering their true nature) implies that, even if the translation is subject of debate for other reasons, it does not necessarily impact the players' perception of how Donovan identifies Akara regarding gender.

4.2 Larissa

Larissa's treatment involves an ethical dilemma that is not present in Akara's case. While it is interesting to hypothesize about the future of the human race and its relation to modern technologies, as well as the development of artificial, sentient beings, it stands to reason that, by 2021, the probabilities of an AI playing this video game (and acknowledging its narrative) are very low. On the other hand, transgender voices have been historically silenced, and any transgender representation in popular media can have an effect on how society perceives them. Therefore, the game has a responsibility on depicting transgender people

accurately and respectfully. Given that *The Red Strings Club*'s characters are very varied regarding race, gender, and body shape, it is fair to assume that the game serves, in fact, a practical purpose: the trans visibilization agenda. Finally, since one of the three creators is a transgender woman herself, a certain care regarding transgender depictions is to be expected.

It is worth noting that Larissa is a secondary character in the narrative. As such, dialogues with or about her are much scarcer. Nevertheless, the few examples that can be found complement the analysis above and give a perspective applicable to humans, for Larissa expresses her gender identity.

Consequently, unlike Akara, she is always addressed in feminine by all the characters throughout the narrative, before and after the player discovers that she is a transgender woman: "our mutual friend" (2018a) / "nuestra amiga mutual" (2018b); "joining her for some fun" (2018a) "ir a divertirme con ella" (2018b). In some other cases, her gender is not explicitly mentioned due to idiomatic differences between both languages: "She's my number one client" (2018a) / "Es mi cliente número uno" (2018b) or "She spoke" (2018a) / "habla" (2018b), for example. Nonetheless, given the consistency with which the rest of the characters speak about Larissa, these few instances do not affect the player's perception of her gender assignment.

There is, however, an unexpected side effect of the grammatical differences between Spanish and English: after Larissa's first appearance, Akara tests Donovan with questions about her, as they do every time a client exits the bar. This is the only time Akara mentions Larissa in the game, and, while in English she explicitly uses feminine pronouns twice, the Spanish translation omits all of them: "my readings of her" (2018a) is translated as "mis lecturas" (2018b), and "Would she be upset" (2018a) is translated as "le fastidiaría" (2018b). As a result, the Spanish player is not aware of Akara's acknowledgement of Larissa's gender identity in this interaction. However, when Akara detects that Larissa is arriving, they tell Donovan that they "detect a client approaching the bar" (2018a) / "detecto que se acerca *una cliente*" (2018b,

our emphasis), thus acknowledging Larissa's gender from afar in the Spanish version.[173]

Another case worth reviewing is that the translator uses "todos los empleados" and "un empleado" (2018b) when Brandeis is trying to find information regarding Larissa's background. Once again, following linguistic conventions, the Spanish translation uses the generic masculine. Although this could be perceived as a conservative stance regarding language, it should be noted that, unlike Dr. Coldstream, who uses the non-binary "they" comfortably, the character that Brandeis is impersonating does not use inclusive language in the English version of the game.

Finally, there is a typographic error during Akara's test to Donovan after Larissa leaves the bar. In Spanish, Donovan says that "se siente atraído por mí" (2018b) instead of "atraída". Since this is the only instance in which Donovan speaks about Larissa in masculine, it can be assumed that this is a mistake probably caused by the use of translation software that was not detected during the reviewing process.

6. CONCLUSIONS

All in all, this article has reviewed the ways in which the Spanish translation of *The Red Strings Club* addresses the issues of gender and identity that the video game explores. Focusing on Larissa and Akara has allowed to highlight two cases in which the translation to Spanish, being a more gender-marked language, required special attention to adequately identify and respect the characters' identity.

As a conclusion, the translation reproduces faithfully these notions and how they apply to the gameplay; although the differences between English and Spanish makes that not all instances are identical, any potential loss in the players' understanding of the characters is compensated in other dialogues. Players that experience *The Red Strings Club* either in

[173] Here the translator's effort to make this explicit is patent, for a prior female client, Naima Cosse, is perceived by Akara as "un cliente … abogado" (2018b), both masculine-gendered words.

English or in Spanish are potentially capable of achieving similar gameplays.

It is interesting to note that the translation sheds light on how the two languages are evolving at different paces or favoring different strategies regarding gender representation: Where the use of the non-binary "they" is more widespread in English, Spanish has to resort to more conventional strategies. This research can be complemented by further investigations regarding the impact of cultural productions in the evolution of language the disparity regarding this topic between demographic groups or target audiences.

7. REFERENCES

Arjoranta, J. (2015). *Real-Time Hermeneutics: Meaning-Making in Ludonarrative Digital Games* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Jyväskylä.

Bernal-Merino, M. Á. (2015). *Translation and Localisation in Video Games: Making Entertainment Software Global*. Routledge.

Butler, T. (2014, June 13). *10 biggest game translation Cock-ups Ever*. WhatCulture.com. https://whatculture.com/gaming/10-biggest-game-translation-cock-ups-ever?page=3

De Marco, M. (2012). *Audiovisual Translation through a Gender Lens*. Rodopi.

Deconstructeam. (2014). Gods Will be Watching [Steam]. Devolver Digital.

Deconstructeam. (2018a). Gods Will be Watching [Steam English Version]. Devolver Digital.

Deconstructeam. (2018b). Gods Will be Watching [Steam Spanish Version]. Devolver Digital.

Klevjer, R. (2006). *What is the Avatar? Fiction and Embodiment in Avatar-Based Singleplayer Computer Games* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Bergen.

Kojima, Hideo. (1987). Metal Gear [NES]. Konami.

Styx. (1983). Mr Roboto. On *Kilroy Was Here* [Mp3]. A&M Records.

Swain, E. (2010, August 25). *In defense of Ludonarrative Dissonance*. The Game Critique – A Critical Assessment of Video Games. https://www.thegamecritique.com/recent-posts/in-defense-of-ludonarrative-dissonance/2283/

Tavinor, G. (2009). *The Art of Videogames*. Wiley-Blackwell.

ENSEÑANDO A LOS ALUMNOS A DETECTAR EL CIBERBULLING EN EL AULA MEDIANTE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

JOSÉ RAMÓN TRILLO
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Hay que remontarse a 2004 para ver las consecuencias de la palabra bullying en España. El 21 de septiembre de 2004 en Vitoria (País Vasco) se produce el primer caso de suicidio causado bullying, su nombre Jokin Z. Con el paso del tiempo, el mundo aumentó sus los casos de bullying hasta que 2017 se contabiliza que el 7.77 por ciento de los menores de 30 años que se han suicidado ha sido por bullying. Con la llegada de las redes sociales, Facebook, Tuenti, Messenger, etc. Las personas han podido estar mucho más conectada, para lo bueno y para lo malo, y como consecuencia de lo malo, el bullying se transforma en ciberbullying. Esta forma de bullying se dio a conocer bastante rápido ya que, en 2012 se notó un aumento de suicidios de adolescentes que sufrían ciberbullying en Canadá, Australia, EEUU y Reino Unido, el mayor ejemplo de la historia del ciberbullying es el caso de Amanda Todd.

Hoy en día es normal que se oiga la palabra ciberbullying habitualmente pero el aumento del bullying en estos dos últimos años, y por consecuencia del ciberbullying, ha sido de un 240 por ciento en España y un 40 por ciento en el Reino Unido, llegando a que 2017, 2 de cada 10 niños sufre acoso en el mundo.

Según (Rey, Ortega-Ruiz, Casas, 2012): "El ciberbullying es otro de los riesgos del mundo virtual para los adolescentes y jóvenes, debido a que los acosadores han encontrado en este entorno menor control y

supervisión de las autoridades y de la población adulta. Así, se pueden diferenciar dos grandes tipos de ciberbullying: el «grooming» y el «cyberbullying". El grooming o también denominado «child-grooming» en el ámbito jurídico hace referencia a las acciones de un adulto con intención de establecer relaciones con un menor para conseguir un disfrute sexual personal El ciberbullying se define como una agresión intencional repetida en el tiempo usando formas electrónicas de contacto por parte de un grupo o un individuo a una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma. Es considerado por muchos investigadores como una forma de bullying tradicional indirecto y que presenta una serie de características propias tales como:

- La agresión puede suceder en cualquier momento y en cualquier lugar, ya que los canales de comunicación siempre están abiertos.
- La agresión puede ser observada por una gran cantidad de espectadores y espectadoras, un número indefinido de veces.
- Las víctimas pueden no llegar nunca a conocer a sus agresores o agresoras debido al anonimato que permiten los medios que éstos utiliza.

Estos riesgos se ven acentuados, dado que es la población adolescente y juvenil la que más rápida y ampliamente se ha digitalizado en sus hábitos frente a la población adulta, hablándose de la llamada brecha digital. Consecuencia de ello puede ser considerado el hecho de que el 80 por ciento de los jóvenes afirmen haber aprendido a usar Internet sin la ayuda de un adulto".

Pero ¿por qué un joven es víctima del ciberbullying? La respuesta está un poco oculta, pero se puede resumir a que existe una característica de la víctima que lo hace propenso a sufrir bullying esta característica es ser diferente al resto de la gente del entorno (Trillo & Trillo, Inclusión del alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, 2021). Un ejemplo claro es el estudio que realizó el The new england journal of medicine donde se realiza un estudio longitudinal sobre adolescentes pertenecientes a una minoría sexual. Los sujetos que son víctimas del

ciberbullying, lo primero que pierden es la autoestima pudiendo ser el inicio de un final horrible.

Al llegar a esta parte usted, se está preguntando cómo puede ayudar las matemáticas este problema social (Trillo, & Trillo, Taxonomía y aplicaciones matemáticas a las ciencias del deporte, 2021), pues bien existen empresas donde se intenta desde educar a los niños contra el ciberbullying con videojuegos hasta una aplicación que demuestra pruebas legales de que el niño o la niña está sufriendo abusos pasando por la prevención de riesgos como la aplicación Gaptain, recomendada por el Instituto Nacional de Ciberseguridad. Ante estas aplicaciones no es de extrañar que se pregunte qué novedad hay en este trabajo. La respuesta se observa en las aplicaciones:

- La primera aplicación mencionada educa.
- La segunda aplicación aporta pruebas cuando el ciberbullying ya se ha realizado.
- La tercera aplicación prevé al menor.

Pero ¿cómo se sabe que un menor está siendo víctima en las primeras fases de ciberbullying? Ahí es donde se encuentra este documento, en la detección del ciberbullying. Esto solamente es posible aplicando modelos estadísticos e inteligencia artificial.

Para finalizar la motivación solamente le pido al lector que piense en los y las adolescentes que diariamente sufren ciberbullying, que piense en Amanda Todd o Jokin Z, que hubieran dado porque alguien hubiera detectado su caso a tiempo, solo son dos nombres de los cientos de casos que hay en todo el mundo.

La pregunta que debe realizarse el lector antes de comenzar es obvia ¿Qué es el Ciberbullying? La respuesta la da la ONG kinds health y versa de la siguiente manera: El ciberbullying es el uso de la tecnología para hostigar, amenazar, avergonzar o atacar a otra persona. Por definición, ocurre entre los jóvenes. Cuando un adulto está involucrado, puede cumplir con la definición de cyber-harassment o cyberstalking, un delito que puede tener consecuencias legales e involucrar el tiempo en la cárcel.

Al existir tal variedad dentro del mundo digital la consecuencia más directa es que exista variedad de tipos dentro del Ciberbullying. Según nomasbullying.org, los tipos de Ciberbullying, y sus definiciones, son:

- Harassment (ACOSO (LABORAL, SEXUAL)): Este es el acto de enviar mensajes ofensivos, groseros e insultantes y que además sean abusivos. También se considera Harassment los comentarios desagradables o humillantes en publicaciones, fotos, chat y ser explícitamente ofensivo en sitios de juegos.

- Denigration (DENIGRACIÓN): Es cuando alguien puede enviar información sobre otra persona y que esta sea falsa o dañina. Compartir fotos de alguien con el propósito de ridiculizar, difundir rumores falsos y chismes. Esto puede ser en cualquier sitio en línea o en aplicaciones. Incluso alterar fotos de otros y publicarlas en línea con el propósito de intimidar.

- Flaming (MENSAJE HOSTIL): Es cuando alguien usa deliberadamente un lenguaje realmente extremo y ofensivo y se lanza a discusiones y peleas en línea. Se realiza para provocar reacciones y disfrutar el hecho de que hace que alguien se angustie.

- Impersonation (SUPLANTACIÓN): Es cuando alguien piratea el correo electrónico de alguien o cuenta de una red social y utiliza la identidad en línea de la persona para enviar o publicar material malicioso o embarazoso sobre los demás. La creación de perfiles falsos en sitios de redes sociales, aplicaciones y en línea es un lugar común y puede ser realmente difícil cerrarlos.

- Outing and Trickery (DESVELACIÓN E ILUSIONISMO): Es cuando alguien puede compartir información personal acerca de otra persona o engañar a alguien para que revele secretos y se los envíe a otros. También pueden hacer esto con imágenes y vídeos privados también.

- Cyber Stalking (CYBER ACOSO (EN EL ÁMBITO LABORAL)): Es el acto de enviar repetidamente mensajes que

incluyen amenazas de daño, acoso, mensajes intimidatorios o participar en otras actividades en línea que hacen que una persona tema por su seguridad. Las acciones también pueden ser ilegales según lo que estén haciendo.

– Exclusion (EXCLUSIÓN)}: Es cuando otros intencionalmente dejan a alguien fuera de un grupo, como mensajes grupales, aplicaciones en línea, sitios de juegos y otros compromisos en línea. Esta es también una forma de acoso social y una muy común.

A continuación, se debe saber cuáles son los medios por el cual se realiza el ciberbullying. Según el artículo Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell, & Tippett, 2008) existen varios tipos de medios estos son:

– SMS: Este tipo de acoso tuvo su máximo esplendor antes de la llegada de las aplicaciones de mensajería instantánea, a la víctima se le envía mensajes de texto, SMS, con el fin de amenazarla (Dmitrieva, & Frolov, 2020).

– Acoso mediante fotografías o videos: Este acoso se realiza mediante las cámaras de teléfonos móviles y después, se utilizan con el fin de amenazar a la víctima (Rioseco, & Meléndez Tormen, 2017).

– Acoso mediante llamadas de teléfono: El claro ejemplo que se le puede venir al lector son los hechos que ocurren en la película Scream donde el agresor intimida a sus víctimas mediante llamadas amenazadoras (Garmendia Larranaga, Jimenez Iglesias, & Larranaga Aizpuru, 2019).

– Acoso mediante e-mail: Este tipo de acoso sigue las mismas características que el caso 1, la única diferencia es que el primero se realiza siempre por vía móvil (Ponce, Quiroga, & García, 2020). Además, se usaba en su origen, se puede hacer mediante el pc o laptop.

- Acoso mediante chat: El tipo de acoso que se presenta es la evolución del acoso mediante SMS y del acoso mediante e-mail. Aquí no se puede hacer distinción entre si se usa un pc o un móvil porque normalmente ocurren a través de los dos medios (De Tejada, Muñoz, & Rus, 2018).

- Acoso mediante páginas web: En este caso el acoso se realiza publicando información personal de la víctima o difamaciones de esta (Alvites Huamaní, & Molina Rojas, 2019).

Una vez que se conoce el medio, se propone etiquetar la toxicidad en relación a varios fenómenos. Pero antes de etiquetar la toxicidad ¿Qué es un comentario tóxico? Un comentario tóxico es un comentario que puede ofender o causar angustia (Marin, & Lleonart, 2021), pero las definiciones anteriores incluían:

- Ataques personales.
- Abuso.
- Acoso.
- Amenazas.
- Uso de palabras malsonantes, obscenas o despectivas.
- Lenguaje difamatorio.
- Discurso de odio.

Aunque en esta investigación se va a realizar solo la diferencia entre un comentario con contenido tóxico y un comentario que no tiene contenido tóxico, en una investigación futura se puede ampliar y se puede clasificar la toxicidad de comentarios en una escala de 4 puntos (Guerrero-Solé, & Philippe, 2020):

- Muy tóxica: Usan lenguaje severo, ofensivo o abusivo; estos comentarios incluyen ataques personales o insultos; o que son despectivos o degradantes.
- Tóxica: Son sarcásticos, contienen formas diversas de ridiculizar o desacuerdo agresivo.
- Levemente tóxica: Son aquellos que algunas personas pueden considerar tóxicos o que expresan enfado y frustración.
- No tóxica: Son aquellos que no muestran contenido tóxico.

El último punto de la enumeración va a ser el medio donde se va a realizar el artículo, siendo más específicos, la página web llamada TWITTER, esta es una empresa fundada en 2006 por Jack Dorsey, Noah Glass, Biz Stone y Evans William (Negri, Arrua, & Delgado, 2018). Ellos crean una aplicación donde un usuario puede escribir un texto de hasta 280 caracteres llamado tweet, donde puede contar cualquier cosa sobre cualquier tema. Es obvio que el tema que interesa en el artículo es el tema de acoso contenidos en los tweets.

Después de entender los conceptos de ciberbullying, sus tipos, los medios y en que medio se va a desarrollar el trabajo, se explica cómo se va a desarrollar el trabajo. Lo primero que se debe de tomar es una base de datos, se toma una base de datos basada en Twitter. A continuación, se irán analizando los tweets de tal manera que se podrá decir si un tweet tiene contenido de acoso o no lo es.

De la naturaleza peculiar del ciberbullying pueden derivar consecuencias nefastas para todas las partes implicadas ya que las acciones de ciberbullying pueden alcanzar magnitudes inesperadamente grandes al tener un impacto potencial que, en ocasiones, escapa incluso al control de quienes acosan (Monsalve Lorente, & García Tort, 2021).

La dificultad de controlar la velocidad a la que circulan los mensajes electrónicos de acoso, la posibilidad de que la identidad de quien agrede sea desconocida e incluso falsa, el desconocimiento de las repercusiones de las acciones que se realizan en la web y la continua accesibilidad entre otras, contribuyen a la indefensión, el sufrimiento y la escasa capacidad de reacción ante este tipo de problemas (Vercher Ferrándiz, 2019). Además, los chicos y chicas, y sus responsables legales, suelen desconocer que este tipo de actos pueden suponer delitos. Al mismo tiempo, los espectadores y las espectadoras pueden ignorar que están colaborando en un acto de ciberbullying.

Por esta razón, hay que educar a los alumnos en la detección de comentarios con contenido en ciberbullying. Los alumnos pueden realizar una detección de comentario de ciberbullying, para evitar comentarios machistas, en el aula mediante la aplicación de inteligencia artificial (Rouhiainen, 2018). Sin embargo, el concepto de inteligencia artificial

puede hacer que los estudiantes piensen que es un concepto demasiado difícil para ellos, aunque como se demostrará en artículo se puede realizar de una forma sencilla.

Este documento se ha dividido en seis secciones: La primera sección se va a encargar de mostrar los objetivos que se pretenden enseñar en este documento. La segunda sección se mostrará el sistema para detectar comentarios agresivos con los alumnos. En la tercera sección se analizarán los resultados de la experimentación en un aula y las consecuencias que se obtuvo de la aplicación de la experimentación. En la cuarta sección, se va a discutir las ventajas y las desventajas de utilizar algoritmos basados en inteligencia artificial y como pueden afectar a los estudiantes (Trillo, Fernandez & Herrera, 2020). Finalmente, en la quinta sección se va estudiar las conclusiones y verificar que se han cumplido los objetivos propuestos en la primera sección.

2. OBJETIVOS

Esta primera sección es la encargada de mostrar los objetivos propuestos para este documento. Inicialmente, se pretende enseñar a los alumnos a detectar, mediante un algoritmo basado en inteligencia artificial, los comentarios con contenido en ciberbullying que pueden se pueden realizar dentro del aula.

Con este algoritmo se pretende que los estudiantes puedan actuar como "detectores" de comentarios ofensivos y que puedan evitar un inicio de un proceso de bullying en el aula. Sin embargo, algunas veces los estudiantes necesitan una prueba o hecho para poder afirmar que un estudiante ha realizado un comentario con contenido en ciberbullying.

En este documento se va a explicar cómo se puede realizar un algoritmo basado en la detección y se analiza las consecuencias de aplicar este algoritmo en el aula.

3. METODOLOGÍA

En esta sección vamos a mostrar el proceso que sea de realizar para crear un algoritmo basado en inteligencia artificial que sea capaz de detectar los comentarios con contenido de acoso.

Inicialmente, el proceso comienza analizando que es un comentario con contenido de ciberbullying para los alumnos y las alumnas de un aula de quinto de primaria. A continuación, se realiza una pequeña encuesta para saber cuántos estudiantes han sufrido un episodio de bullying en el aula o ciberbullying en su casa. La encuesta mostró que siete de los veinticinco estudiantes habían sufrido un episodio de bullying o ciberbullying en su vida. A continuación, se les preguntó cuántos de estos siete estudiantes habían contado algo a sus progenitores o docentes. La respuesta demostró que solo dos de ellos afirmaron que habían contado su acoso en a sus progenitores, pero ninguno de ellos a los docentes. Finalmente, se les preguntó a los siete estudiantes si alguno de ellos había sido ayudado por toda la clase. La respuesta de los estudiantes fue que no, solamente por un grupo de amistades reducido (Trillo, García, & Trillo, 2019).

Detectado el problema que sufren los estudiantes, se procede a preguntar a los alumnos y alumnas que es para ellos la inteligencia artificial. Esta pregunta fue bastante similar entre los estudiantes pues se podían agrupar en "robot" y "ordenadores". Al preguntar si alguien podría hacer un algoritmo simple de manera manual en ese momento, los estudiantes hicieron una negación de la pregunta.

Consecuentemente, este procedimiento iba a enseñar a un conjunto de alumnos y alumnas de quinto de primaria, que no tienen nociones de inteligencia artificial, a detectar comentario con contenido de bullying mediante un algoritmo.

Inicialmente, le pedimos a los alumnos y alumnas que escriban cinco cometarios que ellos consideren bullying y cinco comentarios que no consideren bullying. Se pide que los comentarios no sean muy excesivos pues más adelante tendrán que poner cada palabra en un vector de palabras, denominado bolsa de palabras.

Seguidamente, se propone a los estudiantes que cada palabra diferente que conforman los comentarios que no contienen bullying los pongan en una hoja aparte, esta hoja se denomina bolsa de palabras sin contenido bullying. De igual manera, se propone que realicen lo mismo con palabras que sí tienen contenido bullying, siendo esta la bolsa de palabras con contenido bullying.

Con estas dos hojas, se les comenta a los estudiantes que eliminen las palabras que se encuentran en las dos bolsas de palabras. De esta manera, se obtiene que cada palabra que se encuentre en una bolsa de palabras es única.

Una vez que cada alumno tiene sus dos bolsas de palabras. Se le pide que escriban esa bolsa de palabras en la pizarra, siempre y cuando no esté ya escrita por otro estudiante previamente.

Como último paso, se procede a borrar las palabras que se encuentran en las bolsas de palabras generales, es decir, las que se encuentra escrita en la pizarra. Consecuentemente, cada palabra está escrita una única vez y pertenece a una única bolsa de palabras.

Una vez concluido este paso se precede a la verificación del algoritmo creado por los estudiantes. Para ello, se les pide que escriban seis comentarios, tres con contenido en bullying y tres sin contenido en bullying.

Cuando se han escrito los comentarios, se les pide a los alumnos que cuenten cuantas palabras, para cada comentario, se encuentran en la bolsa de palabras con contenido bullying y cuantas se encuentran en contenido la bolsa de palabras sin contenido en bullying.

Seguidamente, se muestra los resultados obtenidos de los comentarios realizados por los alumnos y las alumnas. Además, se analiza que consecuencia tuvo el uso del algoritmo durante la clase.

4. RESULTADOS

En esta sección se propone mostrar los resultados obtenidos del algoritmo desarrollado en la sección anterior. Esta sección mostrará como

los alumnos, utilizando el algoritmo, son capaces de mostrar cómo pueden sufrir un comentario agresivo y como es de importante los datos a la hora de crear un algoritmo.

Retomando con la sección anterior. Una vez que se tienen contabilizadas las palabras de cada bolsa de palabras, se les pide a los alumnos que rodeen a que bolsa de palabras a la que pertenece comentario. Para ello, solamente tienen que verificar el número de palabras de cada comentario y escribir si pertenece a la bolsa de palabras con contenido en bullying o a la bolsa de palabras sin contenido bullying.

Una vez realizado este proceso, se les pide a los alumnos verificar cuantos comentarios ha detectado bien el algoritmo y cuantos ha detectado mal. El resultado es que el 70 por ciento de los comentarios fueron detectados correctamente por el algoritmo. Mientras que el 30 por ciento de los comentarios fueron clasificados de forma errónea.

Al analizar el treinta por ciento de los errores, se detectó que dos tercios de esos comentarios se habían clasificado como bullying, cuando no lo eran y el otro tercio había clasificado no bullying, cuando en el estudiante había afirmado que sí lo era. Estos errores se dieron principalmente por un único motivo: la falta de comentarios y la falta de palabras en las bolsas de palabras.

Para buscar soluciones a este problema se propone crear un conjunto de datos comunitario y que vaya aumentando cada día. Sin embargo, esto supone un problema, pues se necesita de un experto para agregar la etiqueta de comentario con contenido bullying y comentario con contenido sin bullying. Esta tarea puede ser tediosa si se realiza fuera de contexto, ya que el comentario de una persona puede ser ofensivo para el lector o no ofensivo según se sienta en ese momento. Un ejemplo puede darse si la persona está irascible, entonces cualquier comentario de un grado leve de agresividad para él o ella será muy agresivo. Sin embargo, si esa persona acaba de recibir una gran noticia y se siente muy contenta, entonces cualquier comentario le parecerá que no tiene comentario bullying. Por este motivo, la toma de decisión de clasificar un comentario en contenido bullying o sin contenido bullying debe de pertenecer a un conjunto de personas y que estas personas sean expertas en

lenguaje o psicología para que puedan tomar una decisión conjuntamente y crear un conjunto de datos ético para cualquier algoritmo de análisis de sentimientos que tenga en cuenta el contenido agresivo o de acoso en un ámbito tan delicado como es el ámbito escolar.

También es necesario crear un conjunto comentarios balanceado, es decir, que haya el mismo número de comentarios con contenido bullying que sin contenido bullying. Esto permitirá que el algoritmo no aprenda una etiqueta más que otra etiqueta haciendo que el resultado se vea afectado. Un ejemplo puede darse que si se tiene un conjunto de datos con muchos comentarios sin contenido bullying el algoritmo puede decidir que la mayoría de los comentarios que se realizan por parte del alumnado será sin contenido bullying. Esto puede implicar que haya falsos negativos, lo que implicaría una falta de detección de comentario agresivos y, por consiguiente, una no utilidad por parte del algoritmo. De igual forma ocurre si el conjunto de datos de entrenamiento tiene una gran cantidad de comentario con contenido bullying. En este caso el algoritmo puede devolver muchos falsos positivos, lo que implica que el algoritmo indique que existe un comentario agresivo, cuando en realidad no existe. Esto también conllevaría a una no utilidad del algoritmo, al igual que ocurre en el cuento de Pedro y el lobo, al existir tantos falsos positivos cuando ocurre realmente los responsables pueden pensar que es no lo es porque es un falso positivo.

Finalmente, también es necesario revisar que el mismo comentario no sea a su vez un comentario agresivo y no agresivo, pues para dos estudiantes diferentes el contenido del comentario puede tener notaciones diferentes y un alumno puede clasificar un comentario como agresivo y otro como no agresivo. Por ello, es necesario tener un equipo que sea capaz de ser imparcial ante los comentarios y que pueda clasificarlos de manera coherente y equilibrada, descartando los comentarios que puedan generar una confusión innecesaria y hagan que la precisión del algoritmo disminuya significativamente.

5. DISCUSIÓN

En esta sección se van a discutir las ventajas y las desventajas de este algoritmo y sus aplicaciones en el aula. Esta sección es necesaria para la detectar los puntos fuertes y débiles que tienen los algoritmos y su aplicación. Inicialmente, se comienza con las desventajas que posee el algoritmo. La única desventaja que posee el algoritmo es que no siempre detecta los comentarios con contenido bullying y puede generar errores (Ma, Wang, Zhou, Wang, Yue, Zhang, & Wu, 2021). Sin embargo, la gran mayoría de los algoritmos no tienen una precisión total porque, para este caso, depende en gran medida de la cantidad y de la calidad de los datos que utilicen para entrenar los comentarios. Si se tuviese el algoritmo que entrena perfectamente el conjunto de entrenamiento, denominado conjunto *train*, (Li, Sun, Liu, Zhou, Zheng, Chua, & Schiele, 2019) puede darse el caso de que no clasifique correctamente los comentarios del conjunto de prueba, denominado conjunto *test* (Gazalba, & Reza, 2017). Este suceso se define como sobreentremiento (Cadegiani, & Kater, 2019). Otra desventaja que se puede encontrar es en la aplicación porque se está trabajando con un tema de privacidad. Cuando se trabaja en este tema se muestra a gente a favor y en contra de la aplicación.

Por otro lado, se encuentra las ventajas que aporta el algoritmo a la clase. La principal ventaja es que se tiene una herramienta que permite detectar comentarios agresivos en el aula y fomentar la detección de comentarios, como puede ocurrir en el deporte (Trillo & Trillo, Viabilidad de unos Juegos Olímpicos independientes del género, 2021). Esto implica la segunda ventaja, pues es una herramienta disuasoria para los estudiantes que realicen comentarios con contenido bullying a otros alumnos y alumnas. Aplicando esta herramienta en el aula, se pueden encontrar a los estudiantes que más comentarios realicen y al utilizar una herramienta que está continuamente funcionando, puede darse el caso de que muchos usuarios no realicen comentarios que sean agresivo. Consecuentemente, se fomenta la convivencia en el aula y el respeto por cualquier persona, evitando de esta manera comentarios racistas, machistas y xenófobos. Cabe destacar que la aplicación de este algoritmo, depende de la cultura e idioma de cada país. Un ejemplo puede

darse en las diferentes culturas latinoamericanas que, aunque la mayoría hablan el español cada una tiene comentarios, palabras o expresiones que pueden hacer que un comentario sea agresivo o no agresivo. También, se ha de tener en cuenta la relación entre los usuarios, el emisor y el receptor, ya que en la cultura ibérica se suelen usar insultos con un sentido contrario a su significado original. Aunque se puede trabajar mediante el uso de gamificaciones (Trillo & Trillo, World empire 2027: Un juego para aprender los países de forma indirecta, 2020) (Trillo & Trillo, Spore: una forma de introducir a la teoría de la evolución y la historia de la humanidad a estudiantes de primaria, 2020).

Finalmente, este algoritmo trabaja sobre un tema novedoso en el aula y ayuda a los estudiantes sufren este problema. Aplicar inteligencia artificial dentro del aula ayuda a evolucionar a la sociedad, tal y como se aprecia en películas infantiles.

Esta evolución de la educación está determinada por algoritmos, métodos y sistemas matemáticos (Trillo, & Trillo, Cálculo de la ratio en función de las dimensiones del aula con distanciamiento social, 2021), siendo esta asignatura un referente para el presente y futuro, de la educación de los menores y sobretodo, para la sociedad.

6. CONCLUSIONES

Este documento ha mostrado un algoritmo capaz de detectar comentarios agresivos en el aula. Sin embargo, se muestra que trabajar con un solo conjunto de datos limitados puede hacer que el resultado se vea afectado. Para prevenir que esto suceda se proponen diferentes pasos, a saber:

- Se puede seguir investigando y obteniendo nuevos comentarios que sí contengan contenido ciberbullying con el fin, de tener una base de datos más grande y balanceada.
- Se puede realizar una investigación de las palabras con contenido intranscendente, como por ejemplo las diferentes formas de expresar risas.

– Se puede indagar en la separación de los comentarios por su lengua, ya que esta base de datos se encuentra en tres lenguas diferentes, inglés, español y portugués.

Por otro lado, este algoritmo muestra que la inteligencia artificial puede ayudar a controlar los comentarios de los estudiantes. Sin embargo, este algoritmo no es el único que existe. Se propone la implementación de nuevos algoritmos para la detección de comentarios agresivos en el aula, como por ejemplo los algoritmos genéticos (Mirjalili, 2019), los basados en Deep Learning (Kamilaris, & Prenafeta-Boldú, 2018), o los algoritmos explicables (Alcobaca, Mastelini, Botari, Pimentel, Cassar, de Leon Ferreira, & Zanotto, 2020).

También, se ha demostrado que la mera existencia de un algoritmo que detecte los comentarios hace que los alumnos que realizan los comentarios con contenido de bullying sean más cuidadosos, pues a diferencia del pasado, ahora los alumnos son supervisores de ellos mismos. Esto trae ciertas consecuencias positivas, ya que son ellos y ellas las que se autorregular, tanto a la hora de realizar un comentario como de denunciarlo. Esto implica que el algoritmo basado en inteligencia artificial, no solo mejora la convivencia y detecta los comentarios agresivos, sino que es un elemento disuasorio para los usuarios que tradicionalmente realizan este tipo de usuarios.

Por otro lado, se pueden extraer diferentes cuestiones que se deben de investigar, como es la necesidad de utilizar la inteligencia artificial en un aula. Esta cuestión es una pregunta que los docentes e investigadores se deben de hacer porque los algoritmos aplicados en el aula pueden ayudar a detectar casos donde un alumno empieza a detectar un comportamiento inusual en él. Este comportamiento inusual puede hacer que exista un trasfondo personal, como problemas económicos en el seno familiar o problemas más graves que pueden ser detectado en los alumnos y alumnas. Sin embargo, el uso de algoritmos dentro de un aula puede llevar a la dicotomía de la privacidad del alumnado y el cuerpo docente, debido a que sus conversaciones y comportamientos son analizados por un algoritmo en todo momento.

Al analizar esta situación puede hacer que las aulas sea un elemento más relevante para la sociedad porque ya no solo se realiza el hecho fundamental de instruir a los niños y niñas, si no que se sería un elemento fundamental para detectar problemas personales, siendo esta detección realizada por el cuerpo docente actualmente. Sin embargo, los padres y madres de los estudiantes pueden encontrarse en contra de esta situación, pues inicialmente afecta al principio de privacidad de cada familia y algunas veces los algoritmos pueden fallar, tal y como se ha visto en la sección 3 principalmente por la falta de datos.

Es por este motivo, que se hace hincapié en el uso de un conjunto de datos y bases de datos de calidad. La creación de estas bases de datos y conjuntos de datos para entrenar los algoritmos basados en inteligencia artificial debe de estar revisado, verificados y supervisados por expertos en el ámbito de la docencia y la psicología, ya que son ellos los que pueden detectar comportamiento atípico en los niños y las niñas y puede clasificar de una mejor manera los datos que serán el instrumento para entrenar al clasificador, tal y como se ha dicho con anterioridad.

Finalmente, se concluye como en este documento se han mostrado una forma de enseñar a los niños a crear su propio algoritmo basado en inteligencia artificial. Este algoritmo puede ser aplicado en el aula por ellos mismos, lo que implica ciertas ventajas para la autorregulación de los compartimentos en clase. Además, se les enseña la importancia de crear un conjunto de datos relevantes para evitar que el algoritmo detecte falsos negativos y falsos positivos. Por un lado, un falso negativo es cuando existe un comentario con contenido en bullying y el algoritmo decide que no lo es. Por otro lado, un falso positivo es cuando existe un comentario sin contenido en bullying, pero el algoritmo decide que ese comentario sí tiene contenido de bullying. Este tipo de comentario es lo que se tienen que evitar para crear un algoritmo útil, eficaz y que sea aplicable en el aula.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Se da las gracias al aula participante en la experimentación que ha sido capaz poner en marcha este experimento. Se agradece en especial a los alumnos y las alumnas que han participado en el experimento con ilusión y entusiasmo. Estos alumnos y alumnas han aportado grandes avances en la investigación, desvelando ciertos hechos que no se habían tomado en cuenta.

8. REFERENCIAS

Rey, R. D., Ortega Ruiz, R., & Casas, J. A. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia.

Trillo, F., & Trillo, J. R. (2021). Inclusión del alumnado con dificultades específicas de aprendizaje. In Estudios sobre innovación e investigación educativa (pp. 485-494). Dykinson.

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry*, *49*(4), 376-385.

Dmitrieva, E. V., & Frolov, S. A. (2020). Sociology of Health: from Theory to Practice (the Case of'SMS for Mama'Communicative Program Realization). *Sociological Studies*, *7*(7), 118-127.

Rioseco, M., & Meléndez Tormen, D. (2017). Ciberbullying, desde el punto de vista de estudiantes de Pedagogía en una universidad en Chile.

Trillo, J. R., & Trillo, F. (2020). World empire 2027: Un juego para aprender los países de forma indirecta.

Garmendia Larranaga, M., Jimenez Iglesias, E., & Larranaga Aizpuru, N. (2019). Bullying y ciberbullying. *Revista Española de Pedagogia*, *77*(273), 295-312.

Ponce, F. E. R., Quiroga, G. Y. B., & García, L. A. B. (2020). Violencia en redes sociales: Ciberbullying en adolescentes usando Facebook e Instagram. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, *5*(CISE).

Trillo, F., García, C., & Trillo, J. R. (2019) Creación de una educación inclusiva basada en el feminismo. *Innovación educativa en la sociedad digital*, 1358-1366.

De Tejada, J. D. C. S., Muñoz, M. Á. M., & Rus, T. I. (2018). Ciberbullying: análisis comparativo entre menores de España y Francia. *Revista de Humanidades*, (33), 173-188.

Alvites Huamaní, J. M., & Molina Rojas, E. J. (2019). Aplicación Web para la detección y seguimiento de casos de ciberbullying en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa 2038.

Trillo, J. R., & Trillo, F. (2020). Spore: una forma de introducir a la teoría de la evolución y la historia de la humanidad a estudiantes de primaria.

Marin, M. C., & Lleonart, J. S. (2021). *Sin ánimo de ofender: La ofensa como contaminante emocional: estrategias para lograr un territorio interior armónico*. Editorial AMAT.

Guerrero-Solé, F., & Philippe, O. (2020). La toxicidad de la política española en Twitter durante la pandemia de la COVID-19. *Hipertext. net*, (21), 133-139.

Negri, G. O., Arrua, L., & Delgado, P. (2018). El papel de las redes sociales en las actitudes y opiniones de los ciudadanos. *Actas de Periodismo y Comunicación*, *4*(2).

Monsalve Lorente, L., & García Tort, E. (2021). Prevalencia del sexting en adultos jóvenes universitarios: motivación y percepción del riesgo.

Trillo, J. R., & Trillo, F. (2021). Cálculo de la ratio en función de las dimensiones del aula con distanciamiento social. *Hacia un modelo de investigación sostenible en educación*, 46.

Vercher Ferrándiz, M. L. (2019). *La gestión de la inteligencia emocional como competencia distintiva en la docencia online para la mejora de la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje en el ámbito de las ciencias sociales* (Doctoral dissertation).

Rouhiainen, L. (2018). Inteligencia artificial. *Madrid: Alienta Editorial*.

Ma, C., Wang, R., Zhou, S., Wang, M., Yue, H., Zhang, Y., & Wu, H. (2021). The structural similarity index for IMRT quality assurance: radiomics-based error classification. *Medical Physics*, *48*(1), 80-93.

Trillo, J. R., Fernandez, A., & Herrera, F. (2020, July). HFER: Promoting Explainability in Fuzzy Systems via Hierarchical Fuzzy Exception Rules. In *2020 IEEE International Conference on Fuzzy Systems (FUZZ-IEEE)* (pp. 1-8). IEEE.

Li, X., Sun, Q., Liu, Y., Zhou, Q., Zheng, S., Chua, T. S., & Schiele, B. (2019). Learning to self-train for semi-supervised few-shot classification. *Advances in Neural Information Processing Systems*, *32*, 10276-10286.

Cadegiani, F. A., & Kater, C. E. (2019). Novel insights of overtraining syndrome discovered from the EROS study. *BMJ open sport & exercise medicine*, *5*(1), e000542.

Trillo, J. R., & Trillo, F. (2021). Viabilidad de unos Juegos Olímpicos independientes del género.

Gazalba, I., & Reza, N. G. I. (2017, November). Comparative analysis of k-nearest neighbor and modified k-nearest neighbor algorithm for data classification. In *2017 2nd International conferences on Information Technology, Information Systems and Electrical Engineering (ICITISEE)* (pp. 294-298). IEEE.

Mirjalili, S. (2019). Genetic algorithm. In *Evolutionary algorithms and neural networks* (pp. 43-55). Springer, Cham.

Trillo, J. R., & Trillo, F. (2021). Taxonomía y aplicaciones matemáticas a las ciencias del deporte.

Kamilaris, A., & Prenafeta-Boldú, F. X. (2018). Deep learning in agriculture: A survey. *Computers and electronics in agriculture*, *147*, 70-90.

Alcobaca, E., Mastelini, S. M., Botari, T., Pimentel, B. A., Cassar, D. R., de Leon Ferreira, A. C. P., & Zanotto, E. D. (2020). Explainable machine learning algorithms for predicting glass transition temperatures. *Acta Materialia*, *188*, 92-100.

LA CARICATURA COMO LENGUAJE NO VERBAL ÁRABE

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

La caricatura surge en el mundo árabe en el siglo XIX y los primeros modelos tenían clara influencia europea. No obstante, en la segunda mitad del siglo XX empezaron a adquirir un carácter propio con la mera intención de influir a la sociedad a través de estos dibujos. Este hecho se consolida con la Guerra del Golfo donde la caricatura se convierte en un medio de comunicación alternativo y se afianza aún con el desarrollo de la Primavera Árabe en el año 2011.

En este contexto, la función de la caricatura era comentar aquellos temas que nadie se atrevía a hablar, debido a que existían temas considerados tabú. Ante esta tesitura, la caricatura desarrolló una simbología que se articulaba para tratar esos temas de una manera sutil y abierta a la libre interpretación. Por tanto, la caricatura se convirtió en un lenguaje no verbal alternativo que servía para unir a la sociedad y combatir los regímenes autoritarios.

Por tanto, la primera hipótesis que se plantea es que la caricatura es una lengua alternativa basada en imágenes capaz de superar la barrera idiomática dentro del mundo árabe. Por otro lado, también se ha elaborado una hipótesis según la cual la caricatura se ha convertido en una forma de unión e identidad, en tanto que su simbología hace que la gente se vea refleja en estos acontecimientos. Más allá, la siguiente hipótesis planteada es que a través del del dibujo se relatan diferentes acontecimientos que van mucho más allá que los medios tradicionales, por lo que este tipo de dibujos puede ser considerado una forma de expresión

y comunicación alternativas a las conocidas hasta entonces. Dicho de otro modo, la caricatura puede ser considerada una forma literaria intelectual que contribuye a que la sociedad tenga la capacidad de participar en el proceso político y creativo.

De este modo, los objetivos generales de este trabajo son: (1) analizar la caricatura en el mundo árabe; (2) estudiar su desarrollo e influencia como arte y lengua alternativos; y (3)

testear su uso en medios de comunicación. Por otro lado, los objetivos específicos de esta investigación son: (1) analizar la caricatura como lenguaje no verbal (2) estudiar los símbolos de las caricaturas y su combinación para desarrollar ese lenguaje no verbal; y (3) observar el impacto social que ha generado este arte hasta tal punto de convertirse en una literatura no verbal.

2. MATERIAL Y MÉTODOS

La fuente primaria utilizada para este artículo ha sido las caricaturas del caricaturista sirio Ali Ferzat. Se ha seleccionado este caricaturista porque cuenta con más de 15.000 caricaturas. Ali Ferzat nació en Hama (Siria) en 1951 y ha vivido toda la transición que ha supuesto la caricatura árabe hasta convertirse en lengua alternativa capaz de unir a la sociedad. Por este motivo, se ha optado por seleccionar una muestra de sus caricaturas que sirvan para ilustrar este trabajo y comprender cómo la caricatura es una lengua alternativa capaz de generar una literatura en imágenes.

Ante esta tesitura, se ha utilizado una metodología cualitativa, puesto que se trata de una aproximación teórica. Por ello, además de esta selección de caricaturas, ha sido necesario utilizar unos métodos basados en la recopilación de datos, provenientes de diferentes fuentes, con el fin de poder analizarlos y sintetizarlos. De este modo, se puede decir que se trata de un estudio basado en la experiencia, de manera que se busca comprender cómo funciona la sociedad árabe y los problemas que ésta puede tener, hasta tal punto que la caricatura se ha hecho indispensable. Así pues, este arte que se ha transformado en una lengua

alternativo es una forma de analizar esos comportamientos y relacionarlos con la sociedad (Taylor y Bogdan, 1984).

Como consecuencia, se ha establecido una descriptiva, cuyo objetivo es seleccionar una muestra de caricaturas para estudiarlas y analizarlas. En esta fase se busca describir lo que ocurre en estos dibujos, intentando desgranar sus símbolos. Por ello, una vez completada esta fase, se ha desarrollado una fase interpretativa. El objetivo de esta fase establecer un proceso de comprensión y análisis de esa descripción que se ha hecho previamente. Puede considerarse como un proceso más complejo, ya que su intención es dar una respuesta a esa muestra que se ha seleccionado en la fase descriptiva.

Tras llevar a cabo estas dos fases, se ha aplicado un método visual etnográfico. Este método permite analizar, estudiar y contextualizar las diferentes caricaturas seleccionadas. Asimismo, brinda la oportunidad de comparar los hechos que ocurren en la caricatura con la realidad con el fin de buscar un lenguaje, ya que este método se basa en la observación directa de la imagen. La utilización de este método se centra en una reflexión capaz de describir lo que ocurre en estos dibujos con el fin de comprobar cómo se ha generado una literatura en imágenes comprendida en todo el mundo árabe. Por ello, se ha establecido un proceso de comprensión, descripción y explicación de las caricaturas seleccionadas, de manera que se pueda ordenar y codificar la información recogida en estas imágenes (Vasilachis de Gialdino, 2009).

Teniendo en cuenta esto, la utilización de este método ha sido completada con el desarrollo de la teoría fundamentada. Además de los datos recabados en las imágenes, se han tenido que recoger otros relacionados con el tema en cuestión con el fin de ser analizados de una manera inductiva. Se han desarrollados dos técnicas fundamentales, tales como el método comparativo y el muestreo teórico para poder codificar esos datos y establecer una serie de conceptos al respecto. En primer lugar, se ha identificado el tema sus dimensiones a través de una codificación abierta, es decir, se ha observado que la caricatura presenta una simbología precisa que se articula de una manera precisa para crear un lenguaje, dando lugar a un género literario basado en imágenes. A continuación, se ha hecho una codificación axial, es decir, se han establecido

diferentes categorías y subcategorías, teniendo en cuenta el simbolismo que se utiliza dentro de estas imágenes. Tras completarla, se ha llevado a cabo una codificación selectiva que refine los datos anteriores con el fin de corroborar que la caricatura es una lengua alternativa capaz de superar la barreara existente dentro del mundo árabe (Trinidad Requena, Carrero Planes & Soriano Miras, 2006).

3. LA CARICATURA EN EL MUNDO ÁRABE

La caricatura en el mundo árabe nace en Egipto en el año 1880. Su desarrollo fue un poco tardío y estaba asociado al surgimiento de la prensa durante el periodo intelectual de la Nahda (el Despertar). Estas caricaturas solían publicarse en periódicos y revistas egipcios y estaban asociadas, en parte, a la aparición de los nacionalismos en el mundo árabe. Así, tenían una función muy específica, es decir, estos dibujos servían para entretener y hacer reír a la sociedad, al mismo tiempo que mostraban una adquisición progresiva de libertades públicas en los distintos estados y sociedades árabes, antes de, y durante, su acceso a la independencia (El-Jisr, 1988, pp. s. p. [1]). Los primeros modelos presentaban clara influencia europea, de manera que estos dibujos presentaban una mezcla del estilo artístico europeo con la cultura árabe y sus tradiciones (Wichhart, 2009, pp. 8.1-8.21). En este sentido, puede decirse que se los primeros caricaturistas generaron un escenario de negociación, en el que tomaban las formas occidentales, las transformaban y las mezclaban, desarrollando las suyas propias (Abu-Lughod, 1989, pp. 7). Asimismo, estos primeros modelos eran, en su mayoría, en blanco y negro, aunque pronto empezó a aparecer el uso del color en algunos boletines, con el fin de matizar su significado. Además de esto, puede decirse que estas caricaturas eran principalmente anónimas, dado que consideraban que las ideas plasmadas eran compartidas por todos y tenían un mismo fin, por lo que la autoría fue considerada un elemento secundario hasta bien entrado el siglo XX (Müge Göçek, 1998, pp. 15-16).

El siglo XX fue crucial para su desarrollo, ya que fue cobrando cada vez mayor importancia, hasta tal punto que cubrió eventos de la Primera

Guerra Mundial. Empezó paulatinamente a ilustrar la vida cotidiana, así como los personajes públicos, con el fin de satirizarlos y criticarlos. Así, en torno a 1919, se puso en marcha un movimiento nacionalista en el que aparecieron caricaturas realizadas por extranjeros en Egipto, pero que conservaban su esencia europea (Krifa, 1988, s. p. [29-30]). En este contexto, en la primera mitad del siglo XX las caricaturas árabes estaban marcadas por una intensa esquizofrenia cultural, es decir, por un conflicto de identidad que se palpaba en la sociedad del momento, en la que se representaban dos mundos muy diferentes. Por todo ello, el objetivo era alcanzar el realismo, es decir, interpretar el mundo moderno no por una experiencia personal, sino más bien por la lectura de revistas europeas (Müge Göçek, 1998, pp. 91-92).

Teniendo en cuenta toda esta situación, no es hasta después de la Segunda Guerra Mundial cuando las caricaturas árabes adquieren un sentido pleno. La década de 1950 supuso una nueva era para las caricaturas y un nuevo papel para el dibujante. En esta década las revistas se multiplicaron y diversificaron hasta tal punto que apareció una nueva corriente de caricaturistas conocida con el nombre de modernistas, que se buscaban redefinir las convenciones artísticas de las caricaturas, así como los temas de interés. Se empezaron a tratar temas como la injusticia social o la lucha de clases, debido a que el objetivo principal de estas caricaturas era el régimen político, el orden económico, los partidos gobernantes y las élites. De este modo, se generó una politización de las caricaturas que llevó a que los caricaturistas asumieran el deber de iluminar y educar a la sociedad a través de sus dibujos, ya que se vieron involucrados en una lucha histórica contra el sistema establecido de dominación tanto político como económico (Müge Göçek, 1998, pp. 104-10).

A pesar de todo, esa politización de las caricaturas no terminó de cuajar hasta el desarrollo de la Guerra del Golfo en la década de 1990. Las caricaturistas pronto se percataron de que las noticias que se emitían por televisión no eran objetivas, de modo que usaron las caricaturas para satirizar los medios de comunicación, así como para relatar las verdaderas noticias sobre el conflicto (Slyomovics, 2001, p. 97). En cualquier caso, la Guerra del Golfo provocó que las caricaturas

aumentaran considerablemente, desarrollándose en dos áreas: los medios de comunicación tradicionales y las nuevas tecnologías. Al considerar los caricaturistas que los medios de comunicación no mostraban la realidad de los hechos, las caricaturas se desarrollaron como un medio de comunicación que les permitiera movilizarse para contrarrestar la información distorsionada de la guerra. Así, las caricaturas se empezaron a utilizar como un arma propagandística que permitiese despertar la opinión pública (Müge Göçek, 1998, pp. 139-44).

Con todo, este desarrollo de la caricatura en el mundo árabe culminó con la llegada de la Primavera Árabe en 2011. En este momento, el arte contribuyó al activismo creativo, generando una respuesta inmediata, debido a que era capaz de simplificar ideas complejas en pro- ductos visuales que facilitaban su memorización y comprensión. Por este motivo, la caricatura cobró gran importancia, generando la posibilidad masiva de hacer reír a la gente para enfrentarse a los distintos regímenes, así como también actuó como herramienta capaz de subvertir la represión practicada por los regímenes autoritarios (Jamshidi, 2014, pp. 77-101). En este sentido, las caricaturas lograron consolidarse como una forma de expresión de descontento, hasta tal punto que se comenzaron a preparar pancartas, incluyendo diferentes caricaturas, para usarlas los viernes en las manifestaciones (El Universal, 2012).

Todo este escenario se vio favorecido, además, por el desarrollo del ciberespacio. Internet y las nuevas tecnologías supusieron una esfera pública virtual alternativa, que permitía generar un espacio idóneo para la creación cultural, al mismo tiempo que incitaba a la sociedad a movilizarse y a enfrentarse a las injusticias del régimen (Liu, 2013:, pp. 252-71). Era una manera de evitar la censura y llegar a un público más amplio, y la aparición de redes sociales como Facebook o Twitter permitía una mayor difusión (Hicks, 2009, pp. 11.1-11.20). Por todo ello, la caricatura se convirtió en un arte de resistencia, cobrando un tono muy diferente que contribuyó a que convirtiera en un género propio.

4. LA SINTAXIS DE LAS CARICATURAS ÁRABES

Las caricaturas árabes, como se ha comentado, son consideradas una lengua en sí mismas porque comunican una serie de hechos sin importar el nivel cultural de la persona y el dialecto que hable. Esta lengua en imágenes, como toda lengua que se precie, ha desarrollado una sintaxis propia que se articula con el fin de generar un mensaje. No obstante, cabe decir que este mensaje suele estar abierto a la libre interpretación, puesto que la función del dibujo es apelar al intelecto y a la emoción, de manera que busca despertar una serie de sentimientos enfrentados. Dicho de otro modo, busca generar una forma de comunicación con sus públicos.

El primer símbolo que destaca y se repite es la forma de ridiculizar a los enemigos. Por lo general, los enemigos son representados de una manera exagerada con el fin de resaltar sus defectos, por lo que suelen ser representados como como monstruos malvados o bien como personajes muy débiles. Los elementos suelen ser comunes, por lo que no es de extrañar ver la agresividad, la arrogancia y la sed de sangre en numerosas imágenes (Qassim, n. d.: 32-35). Asimismo, la opresión del pueblo es personificada en el gobernante de cada país, cuyo régimen trata de rendirle culto. Este culto se identifica con la fuente de todo lo bueno del poder y la legitimidad de su gobernante, por lo que el uso de este símbolo ha generado la figura del 'villano'. Estos villanos son miembros de la élite militar y política o, incluso, figuras estereotipadas que representan una élite del colectivo social. También puede verse una animalización de algunos personajes, con el fin de criticarlos y ridiculizarlos (Camps-Febrer, 2012, pp. 26-37).

FIGURA 1: *Ridiculización de los líderes políticos (Ferzat, n. d.).*

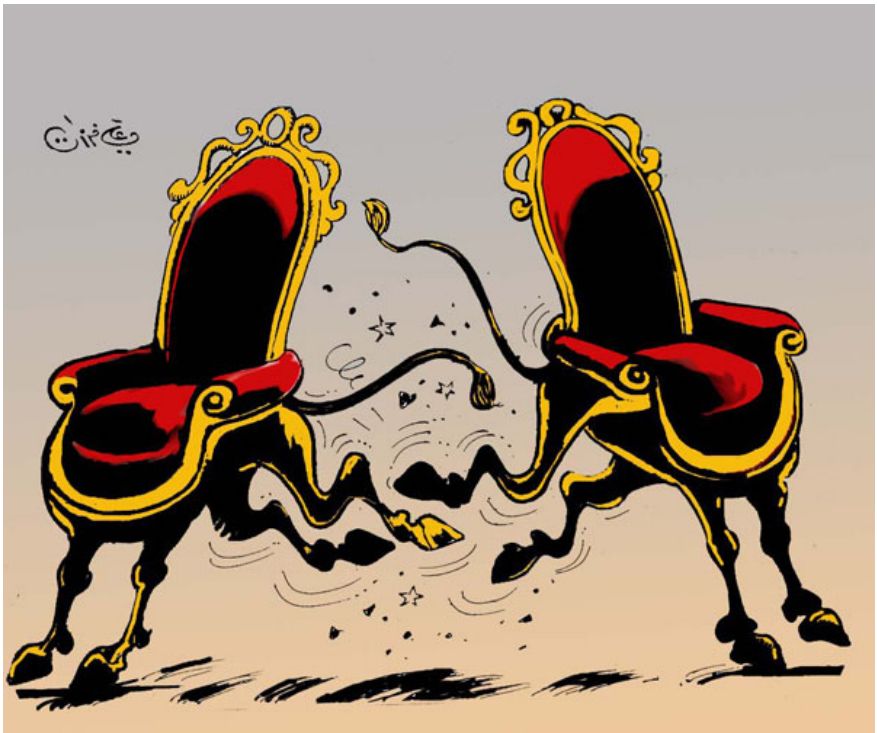


En esta caricatura se observa una figura impersonal sin rostro, pero está estereotipada. Se ve a un hombre vestido de traje que representa un miembro de la élite política y gobernante del mundo árabe. En este sentido, se aprecia que está pensativo y de espaldas. No obstante, llama la atención que su cabeza por detrás tiene forma de glúteo, mientras que su cerebro se ha transformado en un excremento expulsado por el político. Por tanto, el objetivo de esta caricatura es ridiculizar a la clase política comentando donde tienen el cerebro los propios político y gobernantes.

El siguiente símbolo que se debe tener en cuenta se conoce como el síndrome del trono vacío o la pervivencia del poder. A través de este símbolo, se busca generar autocrítica al sistema político y social en el mundo árabe. Los caricaturistas árabes, por lo general, critican la situación social de su país y la falta de medios, haciendo de las caricaturas

un alivio, al mismo tiempo que un elemento de reflexión. El uso de este tipo de símbolos implica realizar una crítica indirecta, ya que puede poner en riesgo la vida del caricaturista, e invita al espectador a replantearse seriamente la situación social en la que vive (Qassim, n. d., pp. 36-7).

FIGURA 2: *Guerra de tronos (Ferzat, n. d.).*



En esta imagen se aprecia dos tronos independientes, cuyas patas están representadas con pezuñas de un animal cuadrúpedo. Ambos tronos están vacíos y se pelean entre sí de algún modo por su pervivencia. Por ello, el objetivo de esta caricatura es resaltar la guerra de los dirigentes en el mundo árabe por mantenerse en el trono. De este modo, se pone de manifiesto la falta de libertad democrática dentro del mundo árabe, en tanto que existe una lucha interna por pervivir en el poder. En este sentido, los dirigentes árabes no están interesados en ningún tipo de democracia, de manera que este tipo de caricatura busca realizar una

autocrítica a todo el entramado político árabe que afecta, de algún modo, a la sociedad.

Más allá de todo esto, otro símbolo que es necesario tener en cuenta es el uso de de las escaleras. Las escaleras o plantas altas son utilizadas dentro de las caricaturas para resaltar y criticar las jerarquías que existen dentro de la sociedad (Halasa, 2002). Las escaleras resaltan las injusticias que los ciudadanos viven y critican los privilegios de los dirigentes, que no hacen nada para mejorar la situación, ya que aumentan esa jerarquía cada vez más. Es una forma de llamar la atención ante determinados acontecimientos que provocan una división de clases bastante exacerbada, debido a que su uso pone en evidencia las dificultades que encuentra la sociedad para ascender a determinados puestos.

FIGURA 3: *La jerarquía (Ferzat, n. d.).*



Esta caricatura muestra tres niveles, en los que las escaleras es un símbolo fundamental. En el nivel más alto se aprecia a un hombre con un traje ostentoso y unas gafas de sol. En el siguiente nivel se aprecia a otro hombre con una silla más modesta, así como su ropa es menos

llamativa que el anterior. Por último, puede verse a un hombre con una ropa rasgada que estaba subiendo por unas escaleras, pero en un momento determinado el hombre del segundo nivel decide empujarlo para que se caiga. Por tanto, el objetivo de esta caricatura es criticar el ascenso al poder, señalando que siempre está ostentado por los mismos que hacen lo que sea necesario para echarlo y quitarlo del medio. Por ello, el símbolo de la escalera y los niveles es fundamental en este caso, dado que su uso es una manera gráfica de representar esas injusticias.

Otro símbolo destacado dentro de las caricaturas árabes es el uso de la Estrella de David y el color azul. Este símbolo es usado por todos los caricaturistas árabes para representar a Israel. El conflicto entre Israel y Palestina es muy criticado por los caricaturistas árabes, quienes se solidarizan ante la opresión que sufre Palestina por parte de Israel, mostrando caricaturas que puedan ayudarles a canalizar la situación, al mismo tiempo que transmiten este hecho al resto del mundo. Puede decirse que el uso de este símbolo busca mostrar los verdaderos intereses de Israel con Palestina y el mundo árabe en general, por lo que es representado como un villano bajo el símbolo de la Estrella de David (Qassim, n. d., pp. 44-47).

FIGURA 4: *La Estrella de David (Ferzat, n. d.).*



En esta caricatura se ve en un primer plano la Estrella de David de color azul. Este símbolo es representado con una escalera infinita en sus puntas que se conecta con el centro, siguiendo una forma geométrica que nunca acaba. Asimismo, sobre esta escalera, puede verse la presencia de varios hombres. La mayoría de ellos van ataviados con una kufiya, que es una vestimenta típica dentro del mundo árabe, y portan una rama de olivo. Por este motivo, estos hombres utilizan esa rama de olivo como símbolo de la paz anhelada. Por ello, el objetivo de esta caricatura es resaltar las veces que el mundo árabe ha buscado o trata de buscar la paz, mientras que Israel no hace nada por conseguirlo, sino que ha creado una espiral infinita que impide que es paz llegue a conseguirse.

Otro símbolo destacado dentro de las caricaturas árabes es la personificación del globo terráqueo. Este símbolo suele aparecer cuando las cosas van mal y suele verse deprimido ante la impotencia de no poder solucionar los problemas que recaen sobre él. Por tanto, la intención y el objeto de este símbolo es evocar un sentimiento desesperanzado que muestra como el mundo mira para otro lado, mientras hay personas que se ven inmersas en una gran cantidad de conflictos armados que no tienen fin. Este símbolo es bastante recurrente, dado que se trata de una llamada de atención ante la necesidad de hacer saber la posición internacional ante el desarrollo de diferentes acontecimientos dentro del mundo árabe (Qassim, n. d.: 47-49).

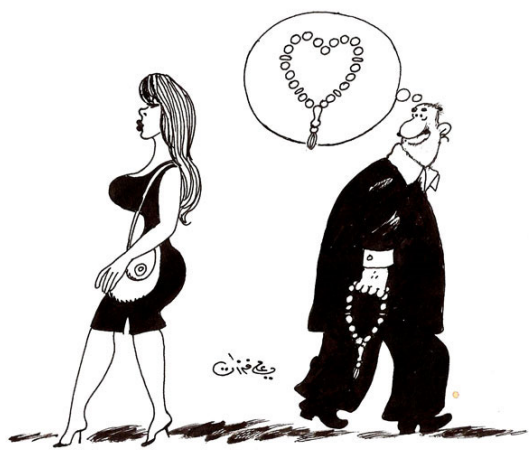
FIGURA 5: *La ignorancia del mundo (Ferzat, n. d.).*



En este dibujo se obesa la personificación del globo terráqueo en forma de hombre agobiado al leer el periódico. Puede observarse que se acaba de quitar unas gafas, cuyos cristales están tapiados por muros de ladrillos y cuyas patillas tienen escritas los nombres de dos países: Irán y Rusia. En cuanto al periódico que está leyendo, se aprecia que se trata de una noticia de Siria, en la que aparece una masacre humana. De este modo, al quitarse las gafas, se asombra ante tal atrocidad ocurrida. Por tanto, ese globo terráqueo hace referencia a la posición internacional que mira hacia otro lado ante determinados acontecimientos y no es consciente de lo que verdaderamente está ocurriendo tanto en Siria como en el resto del mundo árabe.

Otro símbolo recurrente es el uso de las víctimas. Las víctimas están representadas a través de la mujer y los niños. Las mujeres, por lo general, aparecen representadas como víctimas, mártires, madres e, incluso, símbolos nacionales. Pero, los caricaturistas árabes las utilizan en muchos casos cuando quieren subrayar una 'moral relajada', o esa doble moralidad/identidad existente en el mundo árabe. Así, es muy común que los caricaturistas usen la figura de la mujer para mostrar a hombres muy religiosos que tratan de seguir las directrices del Libro Sagrado, pero a la hora de la verdad hacen algo muy distinto (Qassim, n. d., pp. 50-55).

FIGURA 6: *La doble moralidad (Ferzat, n. d.).*



Esta caricatura muestra dos personajes: un hombre y una mujer. El hombre lleva un tasbih que es un símbolo religioso y la mujer es una chica guapa que lleva un vestido ceñido. No obstante, llama la atención que el hombre se gira al pasar la mujer y el pensamiento de este personaje se desarrolla en paralelo. De este modo, el tasbih se transforma en un corazón, haciendo referencia a la imagen de la mujer con la que acaba de cruzarse. Por ello, el objetivo de la caricatura es resaltar esa doble moralidad, convirtiendo a la mujer en una víctima del sistema.

La siguiente víctima que se retrata dentro de estos dibujos son los niños. Su función dentro de las caricaturas es bastante similar a la de la mujer, aunque en este caso las connotaciones sexuales desaparecen. Los niños, por su parte, son las verdaderas víctimas de la guerra, por lo que en muchas ocasiones, aparecen sus pequeños cuerpos arrastrados por debajo de los escombros de los edificios o aparecen solos habiéndolo perdido todo (Qassim, n. d.: 52).

FIGURA 7: *Los niños de la guerra (Ferzat, n. d.).*



En esta imagen se observa un plano en el que se ve una rama de olivo gigante. Esta rama de olivo simboliza la paz y se compone de un reguero de sangre y las hojas verdes. En las hojas verdes se aprecia que son niños fallecidos ante un conflicto y están envueltos en mantas verdes que forman parte de esas ramas de olivo. Por otro lado, puede observarse que esa rama de olivo está situada en medio de una polvareda provocada por el ataque de un avión que se ve al fondo con el símbolo de la Estrella de David. Por tanto, el objetivo de esta caricatura es resaltar la guerra poniendo en foco en las víctimas de la guerra que son los niños. Por todo ello, puede decirse que el uso de los niños como una forma de simbolizar a las víctimas de la guerra está asociado también a la rama de olivo como símbolo de paz, por lo que se ponen de manifiesto dos ideas antagónicas que pueden ser observadas en todo el mundo árabe.

En relación a este símbolo de rama de olivo para simbolizar la paz, también cabe destacar el uso de las armas. Las armas son representadas para simbolizar la guerra, pero también está relacionado su uso con la falta de libertades. El empleo de las armas es una manera de representar la coacción y la superioridad a través de la fuerza. Por ello, se utiliza también estas caricaturas para denunciar dicha opresión a los ciudadanos por parte de los gobernantes, debido a que éstos están privándoles de sus libertades civiles.

FIGURA 8: *La pistola (Ferzat, n. d.).*



En esta caricatura se representa a un hombre que tiene la cabeza de una pistola. Puede observarse que da un discurso. Aparentemente, son ideas bonitas y asumibles por todos. Se trata de conceptos relacionados con la naturaleza o los animales. No obstante, la realidad es muy diferente, dado que la cabeza sigue siendo una pistola. Por tanto el objetivo de esta caricatura es resaltar la falta de libertades y la coacción social que se encuentra dentro del mundo árabe. Las armas representan la autoridad y la fuerza, por lo que supone una coacción y un estado de guerra permanente. Precisamente, el mundo árabe se caracteriza por la presencia de regímenes autoritarios, por lo que el uso de este símbolo es remarcar ese autoritarismo que hace que el mundo árabe esté en una guerra constante cargada de desigualdades sociales.

Otro símbolo bastante recurrente dentro de la caricatura es el uso de la lengua. Por lo general, las caricaturas suelen aparecer sin texto, dado que se considera que la caricatura debe estar despojada de la palabra escrita con el fin de enaltecer el verdadero significado de la caricatura. En este sentido, el texto debe ser complementario. No obstante, se pueden encontrar caricaturas con texto crítico y con texto definido que simbolizan una parte fundamental. El uso de este texto, en cualquier caso, es complementario y sirve para matizar la caricatura y su significado, dándole un sentido pleno. Aun así, también existe la posibilidad de encontrar caricaturas acompañadas de texto y caricaturas con texto dentro de la propia imagen, de manera que si se separan la caricatura sigue teniendo sentido. Referente a la lengua utilizado, es algo que ha generado bastante controversia, dado que no existe un consenso pleno entre caricaturistas. Lo más común es utilizar árabe e, incluso, una variedad de registros dentro de la propia caricatura, por lo que es normal ver como se mezclan el registro culto con un registro más coloquial. A pesar de todo, es cierto que el desarrollo de la Primavera Árabe impulsó aún más el uso de lenguas como el inglés y el francés dentro de la caricatura con el fin de ampliar el público. Sin embargo, no hay que perder de vista que el uso del texto en la caricatura debe ser complementario y no determinante, ya que la caricatura debe ser una articulación de símbolos que genera una sintaxis determinada para transmitir un mensaje a la sociedad, provocando la risa y la liberación.

FIGURA 9: *Las revoluciones del país (Ferzat, n. d.).*



En esta caricatura se ve a tres señores obesos sentados en una mesa comiendo. Puede verse que están sentados en retretes y están comiendo de una manera ávida. Asimismo, en la mesa, aparece escrito en árabe las revoluciones del país y en el retrete de uno de ellos aparece escrito el país. En este sentido, el objetivo de la caricatura es claro y directo, en tanto que la comida son esas revueltas, mientras que los hombres obesos son los dirigentes encargados de comérsela y echarla al retrete, tras realizar la digestión. En este caso, se puede ver que el uso del texto es importante, pero se puede prescindir de él. El texto lo que contribuye es a encuadrar la imagen y contextualizar, pero no aporta una información sumamente relevante. Por tanto, el uso del texto puede ser considerado un símbolo más que contribuye a generar la sintaxis de la caricatura árabe.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación muestran que la caricatura árabe es una lengua alternativa que se centra en resaltar una serie de hechos. Por un lado, busca destacar la situación política dentro del mundo árabe, es decir, quiere dejar en evidencia la gestión política que se ha llevado en el mundo árabe desde las independencias. Por tanto, es una forma de poner de manifiestas las injusticias políticas, así como la permanencia constante en el poder. Asimismo, sirve para trasmitir un mensaje en el que la política internacional mira para otro lado ante determinadas de situaciones.

Por otro lado, estas caricaturas transmiten un mensaje social. No existe una sociedad que carezca de valores negativos, pero sí es cierto que existen muchos valores que la ponen de manifiesto. Este tema está íntimamente relacionado con la política, en tanto que uno es consecuencia de otro. La crítica o análisis que incluyen estas caricaturas, muestran que existe una división de clases muy exacerbada, en tanto que hay una clase dominante y opresora, frente a una clase trabajadora y oprimida. Por ello, el uso de la caricatura pretende ser una forma de relatar todo esto a través de los diferentes símbolos que se articulan entre sí para generar un mensaje determinado.

En este sentido, puede decirse que existe un género en torno al dibujo gráfico que lo hace diferente de otros rincones del mundo. Así pues, estas caricaturas no sólo buscan la risa, sino que su principal función es el impacto en la propia emoción e intelecto del público. Por tanto, se puede hablar del desarrollo de una lengua alternativa en imágenes que desarrolla un mensaje completo con el fin de hacer reaccionar a la sociedad en un momento determinada. Por este motivo, se ha considerado como una forma de tratar diferentes temas que están en el sustrato de la sociedad, pero que nadie se atreve a hablar por diferentes motivos. Pues, desgraciadamente, todavía existen muchos temas considerados tabú dentro del mundo árabe.

6. CONCLUSIONES

Dentro de las conclusiones de este trabajo, es necesario destacar que la caricatura en el mundo árabe es una lengua en imágenes. La lengua árabe se caracteriza por tener varios registros. En primer lugar, se encuentra la lengua clásica, conocida como lugat al-fosha, que es usada, sobre todo, en los textos sagrados. Dentro de esta lengua clásica, existe una variante que se conoce como la lugat al-jaraid, es decir, la lengua de los periódicos. Puede considerarse que es un árabe más evolucionado y aparece, sobre todo, en la escena de los medios de comunicación. No obstante, a estas dos variantes, se les une un registro coloquial. El mundo árabe, en términos lingüísticos, se caracteriza por tener una gran cantidad de dialectos diferentes unos de otros. A toda esta situación lingüística, hay que añadirla presencia de lenguas como el inglés, el francés y el español, por lo que la comunicación suele ser bastante complicada si entendemos el mundo árabe en su conjunto. En este contexto, la caricatura supone un avance fundamental, dado que se ha convertido en una lengua alternativa capaz de generar una serie de mensajes específicos. Por ello, la caricatura es una forma de romper con la diglosia o, incluso, triglosia que existe en el mundo árabe, de manera que el uso de los símbolos y su combinación, tal como se ha expresado anteriormente, ha promovido la aparición de una sintaxis capaz de articular un mensaje más allá de las palabras.

Como consecuencia de todo esto, estas caricaturas han despertado una serie de sentimientos encontrados dentro de la sociedad. Se ha generado un sentimiento de unidad y pertenencia a nivel social que anteriormente no existía. Dicho de otro modo, se ha desarrollado un sentimiento panarabista mucho más allá de lo que se conoce como panarabismo. El panarabismo fue una corriente política que buscaba unificar a todo el mundo árabe bajo el mismo paraguas. No obstante, dado que el desarrollo de la política en el mundo árabe no tomó el rumbo que debía haber tomado, este movimiento acabó fracasando. Sin embargo, fracasó a nivel político pero no a nivel social, ya que la caricatura se encargó de elaborar esa idea de unidad árabe, usando una serie de mensajes determinados.

Con todo, la caricatura hay que entenderla como un bloque cultural que se adapta a los tiempos, al igual que la propia lengua. De este modo, sus símbolos deben seguir evolucionando conforme se vayan desarrollando los diferentes acontecimientos, pues la caricatura es un medio de comunicación alternativo. Así, hay que estar pendientes para ver el rumbo que toman estos dibujos ante la era de internet y las nuevas tecnologías, así como también con el desarrollo de la COVID-19. Pues, el propio mundo está cambiando y, como consecuencia, también lo irá haciendo la caricatura para narrarnos diferentes temas a través de sus símbolos.

7. REFERENCIAS

Abu-Lughod, L. (1989): "Bedouins, Cassettes and Technologies of Public Culture", Middle East Report, 19/4: 7-11: 47.

Camps-Febrer, B. (2012). Analysis of Political Humor in the Syrian Uprising. Political Humor as a confrontational tool against the Syrian Regime. Consultada el 15 de enero de 2015, de http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2205200

El-Jisr, B. (1988): "Caricatures arabes", en: M. Krifa, O. Oussedik y J. P. Hondet, L'Institut du monde arabe presente: caricatures arabes, auteur-concepteur de l'exposition, Michket Kri- fa; exposition réalisée par le Département des Actions culturelles de l'Institut du monde arabe; Jean-Pierre Hondet et Ouardia Oussedik, París, L'Institute du Monde Arabe.

El Universal (2012): "Las caricaturas se convierten en otra arma contra el régimen de Al Assad", El Universal. Recuperado el 22 de julio de 2014, de http://www.eluniversal.com/internacional/revuelta-arabe/120720/las-caricaturas-se-convierten-en-otra-arma-contra-el-regimen-de-al-assad

Ferzat, A. (n. d.) Ali Ferzat. Recuperado el 5 de mayo de 2021, de www.ali-ferzat.com

Halasa, M. (2002, 26 de julio). Funny precarious. The Guardian. Consultada el 2 de diciembre de 2015, de http://www.theguardian.com/media/2002/jul/27/pressandpublishing.weekendmagazi ne

Hicks, M. (2009): «"Teh Futar". The power of the webcomic and the potential of Web 2.0», en: R. Scully y M. Quartly (eds), Drawing the Line: Using Cartoons as Historical Evidence, Melbourne, Monash University ePress.

Jamshidi, M. (2014): The future of the Arab Spring: civic entrepreneurship in politics, art, and technology startups, Oxford, Butterworth-Heinemann, Elsevier.

Krifa, M. (1988): “Naissance de la caricature en Egypte”, en: M. Krifa, O. Oussedik y J. P. Hondet, L'Institut du monde arabe presente: caricatures arabes, auteur-concepteur de l’exposition, Michket Krifa; exposition réalisée par le Département des Actions culturelles de l'Institut du monde arabe; Jean-Pierre Hondet et Ouardia Oussedik, París, L’Institute du Monde Arabe.

Liu, S. (2013). The Cyberpolitics of the governed. Inter Asia Cultural Studies, 14:2.

Müge Göçek, F. (1998): Political Cartoons in the Middle East, Princeton, Princeton University.

Qassim, A. (n. d.): Arab Political Cartoons, Recuperado el 2 de octubre de 2013 de http://www.andreasqassim.com/download/MA_ thesis.pdf

Slyomovics, S. (2001): The Living Medina in the Maghrib: The Walled Arab City in Literature, Architecture, and History, Londres, Frank Cass.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación : la búsqueda de significados (1a ed.). Paidós.

Trinidad Requena, A., Carrero Planes, V., & Soriano Miras, R. (2006). Teoría fundamentada “Grounded theory” : la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional / . CIS

Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Estrategias de investigación cualitativa . Gedisa.

Wichhart, S. (2009): “Propaganda and protest: Political cartoons in Iraq during the Second World War”, en: R. Scully y M. Quartly (eds.), Drawing the Line. Using Cartoons as Historical Evidence, Melbourne, Monash University ePress.

EL GRAFITI: ELEMENTO DE COMUNICACIÓN SOCIOCULTURAL Y RECURSO EDUCATIVO

ERIKA GONZÁLEZ GARCÍA
Universidad de Granada

INÉS MARÍA MUÑÓZ GALIANO
Universidad de Jaén

ANDREA CÍVICO ARIZA
Universidad Internacional de Valencia

ERNESTO COLOMO MAGAÑA
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

La comprensión e interpretación de los grafitis, más allá de su visión estética, forma parte de una expresión cultural. En este sentido, las imágenes no hablan por sí mismas, ni son elementos decorativos, ni pinturas que quiebran la estética urbana, sino que requieren un proceso hermenéutico y una contextualización en donde, al menos, se dan dos puntos de vista: el del artista que dibuja y crea la pintura y el de quienes los observan. Existe, por tanto, una pluralidad de miradas en cada imagen puesto que los sujetos son múltiples. Por otro lado, los grafitis forman parte de un conjunto de lenguajes que utilizan las sociedades para comunicarse, son un elemento más que junto con otros basados en sonidos, imágenes o gestos forman parte de cada comunidad. Son instantáneas temporales con significado en contextos concretos y cuya esperanza de vida es más frágil porque viven a la intemperie. Esta característica hace que su visualización pueda ser percibida por todo tipo de personas.

Con este trabajo se pretende describir las posibles utilidades del grafiti como medio de expresión y comunicación de críticas sociales, generándose así un instrumento de concienciación y transformación social. El

uso del grafiti como recurso educativo requiere un salto cualitativo que va de la mera descripción de la pintura, a su interpretación y contextualización, pasando de considerarse como un objeto individual, a formar parte de un contexto. Es decir, forma parte de la construcción de conocimiento basado en la cultura más contemporánea. No se trata sólo de evocar con un texto o con una imagen, ni de confirmar un testimonio, sino de representar por parte del artista e interpretar lo representado por quienes lo observan de una manera activa. Las identidades de quienes están representados en los grafitis están configuradas por la mirada del artista y, a su vez, pueden ser interpretadas por quienes las observan. La iconografía implica explicaciones a la luz de los contextos de los sujetos.

Los grafitis, además, contienen una carga emotiva de manera que pueden condicionar fácilmente a quien ve las imágenes. La capacidad de los grafiteros para moldear permanente un hecho, una realidad y expresarlo de manera personal es notoria: basta con observar las creaciones de varios de ellos. Su papel en el desarrollo de imaginarios colectivos y en la percepción de los "otros" puede ser muy influyente. De ahí que sea necesaria una formación educativa que permita al sujeto tanto el análisis del mensaje, el tema del grafiti, como el punto de vista del artista. La denuncia de las injusticias y de la insolidaridad humana suele ser frecuentes. Importa menos el retrato de un hecho concreto, que las poses de los protagonistas, sus expresiones, sus objetos y accesorios, porque estas representaciones están cargadas de significado simbólico. De ahí que surja la necesidad de una educación artística que permita la comprensión de los "otros" y de sus contextos y facilite su integración que parte de su visualización, conocimiento y aceptación.

El grafiti no solo es una representación visual, sino que exige también de una interpretación que nos acerque a la comprensión de un mensaje (Valencia y Moreno 2013). Estas nuevas prácticas discursivas expresan multitud de deseos, preocupaciones, intereses, idearios o críticas sociales y políticas. Además, como argumentan González, Gómez-Isla, del Río, y Santamaría:

> La intervención artística en el espacio público, aunque pueda parecer sutil, también supone el detonante de la transformación social de un barrio entero, favoreciendo hábitos colectivos y de dinamización que transforman y enriquecen la forma de vida de las personas. (2017, p. 299)

Los jóvenes utilizan el grafiti para representar quejas y reclamaciones procedentes del sistema social, cultural, político y por supuesto escolar, un modo de comunicar información que suele tener contenido reivindicativo. Es decir, al igual que otros modos de comunicación no sólo se hace para expresar información o definir el mundo como lo vemos, sino que se utiliza como arma de defensa social, mediante el cual se manifiestan demandas, denuncias, objeciones y por supuesto críticas sociales que preocupan a sus autores (Valencia y Moreno, 2013).

2. ACERCA DEL GRAFITI

La escritura en las paredes con contenidos reivindicativos es tan remota como la vida urbana (Araiza y Martínez, 2015). El desarrollo y expansión del grafiti en la edad contemporánea se puede explicar a través de dos eventos tenidos lugar en Europa y EEUU. Por un lado, como hecho significativo, en Francia, en los años 70, una revolución juvenil de adolescentes en las calles de París, denominada generación rebelde, inició una forma de expresarse y comunicarse a través de las pinturas, para dar voz y transmitir protestas de los diferentes grupos marginales. Por otro lado, en New York también a comienzos de los 70, empezaron a observarse multitud de grafitis en la superficie de los trenes, transportando paulatinamente estas pinturas a otros espacios públicos de la ciudad. Estas producciones procedían generalmente de grupos marginados, especialmente latinos y otros inmigrantes que sufrían situaciones de riesgo, de exclusión social y de condiciones de vida precarias y de penuria. No disfrutaban de recursos y servicios como el empleo, la cultura y la educación de los que sí gozaban otros sectores de la población más privilegiados (Valencia y Moreno, 2013; Hernández, 2012).

El grafiti se transforma en herramienta política, empleada en grupo o de forma individual, expresando no sólo mensajes reivindicativos, sino que además muestran creatividad y pensamiento crítico (Hernández

2012). Esta práctica pasó a ser clandestina e ilícita, pues utilizaba espacios públicos y privados para expresar "libremente" sus pensamientos y protestas. Por otro lado, Feliu, Valls y Gelabert (2017) argumentan que tras la transformación de nuestra sociedad en un mundo neoliberal donde se premia la competitividad y la individualidad, se ha generado mayor desigualdad y exclusión social. En contraste con esta situación, han aparecido nuevas formas de agrupación social con valores, vínculos y formas de vivir comunes, que genera un sentimiento de identidad colectiva (Buil, 2005) y se comunica mediante prácticas discursivas como el grafiti, una herramienta al servicio de aquellos que sufren y perciben las injusticias del sistema.

2.1. ¿Vandalismo o expresión creativa?

El grafiti es un elemento controvertido, pues no es un secreto su carácter ilegal en la mayoría de los casos; por eso es considerado como un acto vandálico (Gama-Castro & León-Reyes, 2016). Por otro lado, estamos ante una pintura realizada con ánimo de expresar algún pensamiento; por lo tanto, es normal plantearse si el grafiti es un acto vandálico o es una manifestación creativa.

Según Gómez-Abarca (2014), esta práctica está limitada por la opresión, estereotipación y criminalización tanto del acto como de los actores, generalmente jóvenes, que pretenden expresar sus pensamientos e inquietudes y que de un modo alternativo son productores de cultura. Una parte de la juventud se siente desafiliada social y políticamente y desconectada de los canales de participación oficiales. De ahí la relevancia de los grafitis considerados como una redefinición del espacio urbano de modo alternativo, como lugar de participación, de creatividad cultural, de expresión de sus identidades y de comunicación de sus inquietudes respecto al contexto político y al orden social establecido.

En este sentido, consideran los espacios de las ciudades como lugares simbólicos de la sociedad urbana, siendo un referente para artistas comprometidos con problemáticas actuales (González, Gómez-Isla, Del Río y Santamaría, 2017). El proceso de globalización neoliberal que experimenta la sociedad contemporánea ha generado que una gran masa de población habite en zonas urbanas desfavorecidas, lugares en los

cuales, las personas que los ocupan, observan cada día la pobreza, el desempleo, la precarización, penuria y escasez, la estigmatización, la represión, el abandono político, violencia, desigualdad y/o la exclusión social. Los jóvenes que sufren esta situación acuden en ocasiones a la práctica del grafiti como elemento de crítica y de manifestación, como un modo de comunicarse con el mundo al mismo tiempo que expresan pensamientos sobre sus propias realidades (Gómez-Abarca, 2014). Se considera que la doctrina del grafiti cuenta con varios elementos que la definen y caracterizan como acto prohibido, comunicativo, transcultural y multicultural, quebrantador del orden social y espacial, económico, de identidad, un lenguaje de desavenencia social y por supuesto un acto socializador, político y cultural.

Araiza y Martínez (2015) en un estudio sobre una colonia periférica de la Ciudad de México argumentan cómo el grafiti se desligó de la delincuencia transformándose en una herramienta de crítica social. Las pinturas pasan a ser elementos de comunicación, el análisis de su contenido se convierte en un ejercicio de reflexión. En esta colonia, como en muchos otros lugares del mundo, se reconoce y fomenta el empleo del grafiti como elemento comunitario que genera sentimiento de unidad. Esta experiencia demuestra cómo el grafiti se muestra como dispositivo de demanda hacia el poder de cualquier organización o institución privada o pública, así como sobre la estética convencional o sobre la moral construida e instalada sobre las costumbres aparentemente aceptadas socialmente (Araiza y Martínez, 2015; Ardenne, 2006; Báscones, 2009).

Uno de los problemas que radican en el grafiti es su mala percepción social. Se suele asociar a prácticas delincuentes y al vandalismo. No obstante, observamos cómo algunos medios de comunicación exhiben el grafiti como elemento artístico de rebeldía y de protesta, el cual no solo es un medio de expresión, sino que revela y desarrolla la creatividad de sus autores (Araiza y Martínez, 2015; Vivero, 2012). Como ejemplo tenemos grafiteros de fama mundial como Banksy o Lady Pink entre otros.

En la misma línea, un estudio realizado en la ciudad de Cuenca, Vintimilla (2015) expresa que si echamos un vistazo a nuestro alrededor

descubrimos que estamos rodeados de pinturas que reflejan emociones, sentimientos, ideas y por supuesto arte, y que constituyen un modo de expresión sincera, facilitado por el anonimato, que todos podemos contemplar y criticar. Su otra cara es que esta expresión comunicativa se ve menospreciada y estereotipada por la percepción vandálica que se le asigna y porque muchos jóvenes que realizan grafitis, están vinculados con la delincuencia y otras prácticas ilícitas (Vintimilla, 2015). No es más que una vinculación sesgada, pues si analizamos la práctica del grafiti en profundidad descubrimos que es un recurso de comunicación visual que permite la expresión de sus ejecutores y la interpretación de quienes los contemplan; la práctica no es un acto delictivo, quien delinque es la persona, estos actos transgresivos otorgan un carácter ilícito al grafiti.

La realidad es que ninguna percepción acerca del grafiti es cierta completamente, pues encontramos algunos grafiteros que delinquen o realizan hábitos reprochables, al igual que hay otros que no se involucran en prácticas reprobables y en cambio convierten sus piezas en auténtico arte cargado de contenido valioso para el espectador. Lo que realmente hay que entender es que el grafiti en sí no fomenta la delincuencia o las adicciones, aunque encontremos personas que pintan y si lo hacen (Araiza y Martínez, 2015).

Cabe añadir, a favor de las instituciones políticas, que en los últimos años se está experimentando un incremento de la preocupación por introducir medidas y espacios dedicados a las formas emergentes de expresión juvenil, promoviendo prácticas como el grafiti, mediante espacios reservados pare ello (Gómez-Abarca, 2014).

El grafiti puede ser un elemento de transgresión de la ciudadanía, así como de transmisión y difusión de valores y de cultura, y sobre todo como mecanismo de crítica social y de respuesta sobre las autoridades públicas. Se podría decir que es un medio de difusión al servicio del pueblo (Araiza y Martínez 2015).

En definitiva, no es más que un elemento estético, generalmente asociado al entretenimiento, mediante el que sus autores pretenden expresar bien un mensaje insustancial o pensamientos y críticas sobre la

realidad que les ocupa, el cual puede conllevar un acto delictivo o respaldado por las autoridades, pero el grafiti en sí no deja de ser un elemento que emplea el ser humano, el uso que se haga del mismo definirá su valor.

Como ejemplo de uno de los artistas más representativos que utilizan el grafiti como elemento artístico y como medio de crítica social encontramos a Banksy, un joven grafitero británico, originario de Bristol. Banksy crítica algunas cuestiones de la cultura contemporánea como el sistema capitalista, la sociedad consumista o las desigualdades sociales. Propone acciones de mayor repercusión, mediante intervenciones artísticas con un gran poder comunicativo, con prácticas de mayor transcendencia y efecto, posibilitando aumentar el valor práctico de este arte político (Belej, 2014).

2.2. Medio comunicativo

El grafiti es utilizado en muchas ocasiones como herramienta de expresión de pensamientos, experiencias o reflexiones. Las pinturas que se graban en una "pared" pueden transformarse en un mensaje, pueden ser una forma de comunicación contemporánea, un lenguaje alternativo.

En un estudio sobre el fenómeno del grafiti en Argentina Gabbay (2013), expone cómo en las últimas décadas, en las que esta nación se ha visto inmersa en crisis socio-políticas y económicas, la expresión del grafiti ha tenido un papel comunicativo importante, las pinturas mediante las que se expresaban en los espacios urbanos reflejaban su oposición al sistema neoliberal. Las calles acogían denuncias del pueblo mediante pintadas, estencils, murales y por supuesto grafitis. Es por ello que el arte callejero es comprendido como acto de revolución.

Ya se apreciaba a principios del siglo XX las primeras pinturas en la calle como medio de comunicación y visualización de situaciones sociales denunciables, como el hambre o los modos de supervivencia de las clases más desfavorecidas. El grafiti es, entonces y ahora, utilizado como medio de protesta y como vía para proponer alternativas que atiendan las necesidades del pueblo (Gabbay, 2013). Durante todo el

siglo XX el grafiti estuvo presente como recurso político al servicio de la ciudadanía.

En su trabajo de investigación Gabbay (2013), argumenta cómo el arte popular urbano creció influido principalmente por la necesidad de responder a la crisis política que se vivía en los últimos años, entre una amplia variedad de temas sociales que preocupaban al pueblo. Estas representaciones presionaban al poder, motivando medidas de acción social. El grafiti constituye un elemento comunicador, incita al viandante a "leer" e inferir críticas hacia el sistema. Los habitantes decodifican los mensajes interpretando sus significados e incorporando en sus conciencias elementos reivindicativos. Modifican el espacio urbano, transformando su apariencia gris por mensajes coloridos y llenos de contenido cultural (Gabbay, 2013). Se puede entender como un recurso que da voz a los ciudadanos, la población se manifiesta mediante las pinturas exigiendo su papel interlocutor.

Siguiendo en la misma línea, encontramos un estudio de López y Cárdenas (2015) en el que se analiza el grafiti como arte callejero utilizado por los jóvenes para denunciar las políticas educativas chilenas. El grafiti se instala como un mensaje a través de un medio (muros, trenes), a través de un código (escrito, icónico) que le otorga apariencia y significado. Mediante esta práctica comunicativa los jóvenes pueden hacer visibles sus demandas y reclamaciones, utilizando infinidad de formas y multitud de espacios. Es frecuente ver como muchas obras muestran mensajes que pretenden rebatir los discursos dominantes, dándole el papel de medio de expresión y comunicación de críticas sociales.

3. EL GRAFITI COMO RECURSO EDUCATIVO

El uso del grafiti como recurso educativo dentro de la educación reglada, en concreto dentro del currículo de la educación artística, es una propuesta didáctica reciente que ha ido tomando auge en los últimos años, sobre todo en educación primaria y secundaria. El carácter subjetivo del que gozan muchos grafitis consigue romper con la rigidez de los mensajes académicos y convencionales a los que solemos acostumbrarnos (Sendra, 2017).

Yuren (2014) considera que el empleo de esta práctica en la educación favorece la formación multidisciplinar, es decir, potencia la expresión creativa, el pensamiento crítico y la manifestación de la afectividad y los sentimientos, mediante la aparición de la sensibilidad como impulsora de estas dimensiones del desarrollo humano.

Como otras características que pueden enriquecer el proceso educativo, Yuren (2014) señala que contribuye a forjar un espacio donde el individuo se siente con confianza, generando un ambiente acogedor, de grupo, posibilitando que sienta mayor atracción por la educación. Si se valoran y aceptan sus producciones como positivas y enriquecedoras para su desarrollo, los sujetos pueden construir una nueva visión del contexto sociocultural, un lugar en el que se puede aprender y divertirse al mismo tiempo. Cabe decir, como argumento importante en la línea de esta investigación, que el grafiti es un recurso que potencia la expresión libre, a través del cual se pueden tratar los problemas sociales desde un enfoque interdisciplinar, las cuales estimulan el pensamiento crítico-reflexivo y proyectan en los individuos una nueva forma de comunicación, un lenguaje alternativo al servicio de todos, el cual ofrece las posibilidades tanto de contemplar como de producir.

Desde otro enfoque educativo, Feliu, Valls y Gelabert (2017) plantean que el arte urbano y por lo tanto el grafiti, pueden generar educación comunitaria, pues se concibe esta subcultura como elemento de cohesión social y de recuperación del espacio público, mediante prácticas que potencian el sentimiento colectivo.

Desde la opinión de los propios grafiteros, muchos afirman que de pequeños ya tenían afán por prácticas que desembocarían posteriormente en el grafiti, como dibujar en libretas u otras superficies todo aquello que pasaba por sus mentes, pues consideran que es un modo de expresar lo que piensan y divertirse al mismo tiempo, transformándose en sujetos creadores (Gómez-Abarca, 2014). Argumentos que dan consistencia a la posibilidad de introducir esta práctica en la educación formal, pues en muchas ocasiones son las niñas y los niños quienes realizan estas experiencias dentro del aula, pero al margen del currículum establecido, desaprovechando un elemento con mucho potencial educativo y que los propios alumnos eligen como suyo.

Letsiou (2015) propone aplicar el grafiti como instrumento artístico para la enseñanza porque es un recurso que suelen utilizar muchos jóvenes como medio de expresión de pensamientos e ideas. Se ha convertido en uno de los medios de comunicación de los adolescentes contemporáneos, por eso se plantea introducir esta práctica en la educación artística como medio de acercamiento entre la cotidianidad de los jóvenes y el trabajo de clase. El grafiti puede entenderse como elemento creativo y de expresión activa de los jóvenes, el cual puede desembocar en ejercicios como la crítica acerca de temas como la exclusión social, los estereotipos, el poder político o cualquier problema que afecte a la sociedad, generando en el adolescente un espíritu crítico y de transformación social, siendo además un mecanismo que potencia la colaboración y el espíritu comunitario (Letsiou, 2015).

En este sentido, la práctica del grafiti genera un papel activo en el alumno, siendo el mismo el productor de conocimiento en detrimento del papel pasivo, donde solo es un receptor del discurso que emite el docente. De este modo se puede generar en el alumnado un discurso del que emanan preocupaciones personales o de la comunidad, desde el propio centro hasta la sociedad en su totalidad, posibilitando la aparición de varias interpretaciones y debates que enriquecen aún más el contenido.

> El grafiti puede verse como un elemento artístico atractivo, controvertido o abandonado por las instituciones educativas, pero la realidad es que es una práctica cultural que implica expresión y creación artística, normalmente sin previa formación desde el ámbito formal de la educación, en la mayoría de casos desatendida desde las áreas o disciplinas artísticas de la escuela (Christenson, 2013).

En el estudio que realizaron Feliu, Valls y Gelabert (2017) llevado a cabo con jóvenes de los barrios del Carmel (Barcelona) y Collblanc (L'Hospitalet de Llobregat) en los años 2014, 2015 y 2016, se desvelan datos que manifiestan cómo el grafiti configura una forma de educar en comunidad, mediante una manera creativa de utilizar los espacios urbanos y generando procedimientos de educación comunitaria. En este estudio, confluyen los esfuerzos colaborativos de agentes educativos y artistas para crear acciones educativas en las que los jóvenes son los

actores principales, pero, además, en algunos casos, intervienen multitud de agentes de la comunidad, como los servicios municipales o los padres y madres de los jóvenes, forjando un sentimiento comunitario. En estos procesos no solo interviene la capacidad creativa como aspecto educativo, sino que también aparecen otros procesos formativos como la planificación, preparación y toma de decisiones que determinarán la intervención y la participación activa de todos los agentes implicados. Es importante destacar que en estos procesos de trabajo colaborativo convergen multitud de opiniones e intereses, lo que lleva consigo un debate dialógico y la aparición de relaciones de poder, lo que genera que aparezcan conflictos y diferencias, pero al mismo tiempo desarrolla la capacidad de resolución de los propios conflictos, de consenso y de tolerancia a la diversidad de opiniones. (Feliu, Valls y Gelabert, 2017)

Una vez realizado el grafiti, el autor plasma en "el muro" un mensaje, cuando se observa este mensaje, el dibujo adquiere vida. La peculiaridad del grafiti es que permite enviar un mensaje indeterminado al espectador. El mensaje que interpreta el observador podrá tener una lectura u otra en función de sus experiencias, su cultura y el contexto social en el que viva. En cierto modo se podría decir que el grafiti propicia la reflexión y el pensamiento crítico de las personas (Rodríguez, Camelo, de los Ángeles Celis y García, 2017).

Todo lo anterior indica que la habilidad del grafiti lleva implícitas varias acciones educativas que hay que tener en cuenta. A simple vista se puede entender como elemento que desarrolla la creatividad de sus autores, pero, además, desde una perspectiva reflexiva y crítica, podemos destacar los procesos de detección y análisis de necesidades sociales, la creación de mensajes visuales, su planificación, determinando los lugares apropiados para su exposición, los recursos que se emplearán, los tiempos y objetivos que se pretenden, así como la propia ejecución del grafiti y los procesos de difusión del mismo. Sin olvidar que potencia y favorece la participación y la colaboración, por lo tanto, se puede tratar de un elemento de creación comunitaria. (Feliu, Valls y Gelabert, 2017)

Siguiendo con su papel en la educación formal y sus utilidades, Hampton (2013) habla del grafiti como expresiones "autenticas", las cuales no están reguladas por las materias escolares, ni siquiera por las

asignaturas artísticas las cuales podrían incorporar este elemento en su instrucción. Esta autenticidad que menciona Hampton se refiere a la capacidad del individuo de crear de forma independiente, cualquier estudiante puede convertirse en un artista espontáneo y puede acercarse al arte de un modo sencillo e inclusivo.

Eldridge (2013) menciona cómo muchos estudiantes tienen un amplio contacto con el grafiti en sus vidas, concibiendo este arte como un elemento de su propia cultura, como componente del entorno y el medio por el que transitan. Es por eso que este autor propone introducir el grafiti como experiencia educativa, pues se refiere al mismo como cultura visual, la cual conecta directamente con la cotidianeidad de los estudiantes. De este modo se puede conectar en cierto modo el aprendizaje con las propias vidas de los alumnos, diferenciando el grafiti clandestino y en ocasiones ilegal, del grafiti como producción artística y educativa. Eldridge (2013) en su estudio alude a un artista y educador, Sentrock, que enseña sobre el arte del grafiti en las escuelas públicas, principalmente en una escuela donde predominan hispanos, próxima a Phoenix (Arizona). Este artista y educador pretende acercar los aspectos de la calle y de la vida cotidiana a los jóvenes estudiantes, los cuales se ilusionan y sienten una fuerte motivación por asistir a la escuela gracias al interés que suscita en ellos esta nueva práctica. Sentrock consigue introducir el grafiti en el currículum escolar, concretamente en los cursos de 7º y 8º grado, desarrollando a través del mismo diversas habilidades valiosas para el alumnado y demostrando de nuevo que el grafiti tiene cabida en la educación formal.

Podríamos entender el grafiti como un elemento de arte visual, mediante el cual los estudiantes pueden intervenir en el ámbito escolar expresando sus conocimientos, tradiciones, culturas, experiencias e idiomas, así como conocer estas expresiones de los demás compañeros (Brown, Benedett y Armistead, 2010). En la misma línea, Christenson (2013), menciona que los alumnos de clases más humildes y de minorías étnicas o raciales pueden expresar sus situaciones de malestar mediante la expresión artística, conectando en cierta medida sus vivencias con la escuela, propiciando que sean más observadores y obtengan una visión más completa de su entorno, posibilitando la comunicación de

estas observaciones hacia el resto de compañeros. Esta situación genera una visión del mundo más realista, motivando al alumno a la reflexión e incluso a su implicación para ayudar a paliar las desigualdades, en cierto modo, puede transformarse en un elemento de concienciación social. Siguiendo con esta perspectiva Eldridge (2013) se refiere al grafiti como instrumento que da voz e identidad a los estudiantes, siendo una herramienta que propicia el pensamiento crítico de los mismos haciendo que su aprendizaje sea más rico y significativo.

Daichendt (2013) valora la capacidad constructivista de la educación artística formal, pero demanda que se abandonen los métodos tradicionales para introducir procedimientos emergentes como el grafiti, siendo este una herramienta cercana a los jóvenes estudiantes. Puesto que el arte está presente en la mayoría de instituciones escolares, desde la educación infantil hasta la universitaria, es fácil pensar que el grafiti tiene cabida dentro de la educación formal como instrumento que genera nuevas experiencias educativas para los estudiantes, siendo un elemento novedoso e interesante que como se menciona anteriormente, está próximo a las culturas juveniles.

Christenson (2013) en su estudio nos argumenta que el sistema educativo no llega a muchos estudiantes, sin embargo, analiza los currículos escolares que incluyen el grafiti y demuestra que estos tienen potencial para desarrollar una serie de habilidades en los alumnos, resultando útiles como herramienta pedagógica para la construcción de conocimiento en las diferentes disciplinas. Desde las materias artísticas podemos observar que en muchas ocasiones pretenden desarrollar habilidades técnicas, en cierta medida en detrimento de otras habilidades como la curiosidad, el pensamiento, la investigación, la reflexión, la crítica, la gestación de ideas o la expresión entre otras aptitudes que se deben trabajar desde la expresión artística (Christenson 2013). La educación artística debe potenciar el autoconocimiento, la autorepresentación y la identidad, habilidades que, junto a las anteriores, este autor cree que se pueden desarrollar utilizando el grafiti como herramienta artística, inspirando a aquellos estudiantes que fracasan académicamente. Esta práctica genera un acercamiento del individuo hacia sus pensamientos, propicia la indagación y la reflexión, genera significados simbólicos en sus

obras, representa su forma de percibir la realidad de los jóvenes o a sí mismos, desarrolla al mismo tiempo sus habilidades artísticas técnicas, dominando una nueva disciplina y trabajando con nuevos materiales y elementos curriculares que posiblemente se aproximen más a las preferencias de los jóvenes y sus culturas.

Para entender un poco el grafiti y su evolución añadimos algunas visiones y multitud de usos educativos que se aproximan a las demandas de la actualidad y que son poco conocidas. Mediante el grafiti se pueden trabajar multitud de temas transversales como el respeto a la diversidad, al medio ambiente o la crítica hacía las desigualdades sociales, entre otros muchos temas de civismo que la sociedad actual demanda trabajar desde una perspectiva educativa. Resulta interesante mencionar el "reverse grafiti" o grafiti inverso, una forma de trabajar la limpieza ambiental de superficies como técnica de contaminación inversa. Muchos artistas están experimentando con esta técnica con ánimo de darle un matiz ecológico a sus obras. Está técnica consiste en la elaboración de imágenes en paredes u otras superficies mediante la eliminación de la suciedad en estas superficies, básicamente consiste en limpiar en lugar de pintar. En el estudio de Randazzo y Lajevic (2013), plantean introducir este modo de realizar arte en la escuela para aumentar las conciencias de los estudiantes en cuestiones ecológicas, con el deseo de animar a los estudiantes a convertirse en agentes de cambio, utilizando el arte como medio canalizador de la concienciación ecológica. Las actividades que diseñan pretenden incitar al estudiante para que investigue sobre los efectos nocivos de la contaminación, que sepan reconocer sus acciones perjudiciales para el medio ambiente y que participen en prácticas ecológicas a través de la creación artística.

Simões y Campos (2016), realizan un estudio sobre la fusión de los medios digitales y la cultura del grafiti. En este estudio indican que cuando apareció el grafiti su expresión se daba en superficies físicas como los muros o vagones de trenes, donde su visualización y transmisión se reducía a aquellas personas que por un motivo u otro transitaban por los espacios donde se encontraban estas pinturas. Con la llegada de las nuevas tecnologías, especialmente a partir del comienzo del presente siglo, empezó a plantearse la utilización de los medios digitales

como medio de creación de grafitis, pero el matiz callejero que caracteriza al grafiti generaba rechazo por parte de los autores hacia estos nuevos soportes. La transferencia de una práctica que se da en los espacios físicos urbanos a nuevas plataformas como las virtuales presenta cierta controversia entre los distintos artistas del grafiti. Pero la realidad es que poco a poco se han ido convergiendo la práctica del grafiti con los medios digitales y la comunicación en red, ya que las generaciones juveniles de la actualidad están inmersas en los medios digitales, lo que genera que la cultura del arte callejero y las nuevas tecnologías se acerquen. Esta situación genera un nuevo horizonte para la práctica del grafiti, al considerar que existe una interconexión masiva entre todas aquellas personas que utilizan estos medios digitales. Si a esto se añade que constantemente aparecen programas de diseño artístico mediante los cuales se pueden elaborar obras como grafitis o la posibilidad de capturar grafitis mediante fotografías, encontramos la oportunidad de conectar la práctica del grafiti con el uso de dispositivos digitales y la comunicación en red, permitiendo al mismo tiempo que el grafiti tenga una transmisión masiva, y propiciando que los mensajes que se pretenden expresar mediante estas piezas lleguen a un público más numeroso y heterogéneo (Simões y Campos, 2016). Pero no sólo se genera una transmisión instantánea y mayor impacto público de las obras, sino que da pie a muchas interpretaciones, comentarios y críticas que llenan de contenido estos mensajes, favoreciendo aun más la reflexión y la indudable riqueza de la diversidad.

Las nuevas tecnologías permiten introducir y atender las prácticas culturales de los jóvenes dentro de la educación formal, a través de un medio tecnológico; aprendizaje, culturas juveniles, TIC, elementos de la calle, expresión artística y diversión son elementos que pueden generar una relación de sinergia muy positiva para el desarrollo de los estudiantes, generando en los alumnos un discurso alternativo.

Otro matiz sobre este arte callejero nos la dan Chacón y Cuesta (2013), en su estudio sobre el grafiti como recurso político en la ciudad de Bogotá (Colombia), donde expresan cómo el arte tiene un alto potencial educativo, sobre el desarrollo de habilidades de análisis y reflexión, comprensión de otros modos de ver y concebir el mundo, mientras que

promueve y estimula el ejercicio colectivo a favor de las conciencias transformadoras para resolver conflictos, con las oportunidades formativas para las personas que esto conlleva. No sólo consigue una mejor comprensión del mundo sobre aspectos como la política o las desigualdades sociales, sino que propicia el cuestionamiento y la reflexión sobre los mismos, predisponiendo a la ciudadanía a transformarse en personas activas que se preocupan por las cuestiones sociales y por las posibles respuestas.

Chacón y Cuesta (2013) se refieren al arte de grafitear como forma de potenciar el lenguaje, mediante el cual podemos construir un conocimiento que nos ofrezca una visión más completa de la realidad, pues este tipo de lenguaje va más allá de lo científico para incorporar también percepciones y pensamientos, como mencionan los propios autores, "el arte permite un leguaje que va más allá de lo denotado, para incluir también lo no denotado y por denotar". (Chacón y Cuesta, 2013 p.76)

Siguiendo con esta perspectiva Muñoz, Calvache y Valencia (2015) exponen cómo el grafiti puede producir malestar en las personas, entre otras cosas por el carácter vandálico que se le atribuye, a veces por el contenido de sus mensajes, que en ocasiones es cuestionable, pero en otras, se trata de mensajes que no interesan que se cuestionen o polemice, temas como el consumismo, el medio ambiente, el corporativismo o críticas sobre las actuaciones políticas. Estos mensajes pueden ser críticas sociales con intención de concienciar a la gente sobre cosas que preocupan al mundo, pero el carácter prohibitivo y las trabas para legitimarlo que se le conceden, consiguen limitar un tipo de cultura, un modo de expresión y un medio de comunicación del pueblo. Por lo tanto, se puede afirmar que el grafiti se puede transformar en un medio con el que se identifican muchas personas mediante el que los ciudadanos pueden manifestar su inconformismo, sus realidades sociales, culturales, ideológicas o políticas. Este es uno de sus principales usos desde sus orígenes: multitud de culturas y grupos sociales han expresado mediante el grafiti cuestiones que les preocupaban, utilizando el arte callejero para de algún modo tener voz y poder comunicar sus puntos de vista y reivindicaciones. En la actualidad, se entiende esta

práctica como una subcultura propia integrada en nuestras vidas. Observamos grafitis por las calles de nuestras ciudades, en internet, como elemento publicitario, en colegios, hospitales, etc. es un arte que cada vez adquiere más espacios y mayor cuota de protagonismo en nuestras vidas, aunque sigue sin ser aceptado por muchas personas. En este sentido, cada vez se ve más necesario que se habiliten medidas que hagan posible la comunicación mediante el grafiti, facilitando medios que satisfagan a todos, legitimando su práctica, acercando esta experiencia hacia una visión beneficiosa pare el mundo y alejándolo de su percepción vandálica (Molano y Gutiérrez, 2016). Estamos ante una forma de hacer arte, una forma de expresión y una manifestación cultural que reclama un espacio en nuestras ciudades y por qué no, en nuestras escuelas, pues muchos jóvenes se identifican y se sienten atraídos hacía esta forma de expresión, es algo que reconocen como suyo y forma parte de sus calles, de sus vidas, elementos que acercan la escuela a la vida privada de los alumnos. (Rodríguez et al., 2017)

4. CONCLUSIONES

A lo largo de toda esta revisión sobre el grafiti y su valor educativo se han analizado multitud de cuestiones que podrían reforzar la teoría de que el grafiti es un elemento que tiene cabida en el contexto educativo formal. La realidad es que no existen demasiadas experiencias al respecto, pues tras una larga búsqueda de experiencias se descubre que es más fácil encontrarlas con el grafiti fuera del contexto escolar, al margen del currículo y los contenidos académicos formales, que propuestas docentes en las que el grafiti es empleado como instrumento de aprendizaje. No obstante, se ha podido corroborar que esta manifestación artística se está empezando a descubrir como recurso educativo. Son ya varios los estudios en los últimos años que pretenden mostrar esta práctica como medio de expresión artística y como medio comunicador. Hay autores que le dan especial importancia al peso simbólico que tiene para los jóvenes, pues para estos el grafiti es un elemento de la calle, de sus vidas, forma parte de sus propias subculturas, lo que significa que es un medio de acercar los hobbies y modos de expresión de los jóvenes

al sistema educativo, conectando de este modo la escuela a sus propias vidas y aportando una percepción más atractiva para los estudiantes.

Pero más allá de que resulte un modo de introducir aspectos de la vida cotidiana de los estudiantes en el espacio escolar, interesan las características de esta práctica, tales como generar discursos alternativos emanados de las propias producciones del alumnado o de la lectura de algunos grafitis de autores y autoras representativas que muestran mensajes de crítica social a través de códigos más cercanos a los jóvenes con los que se identifican más fácilmente.

Por otro lado, se constata que el grafiti ha sido y es utilizado como recurso para la transformación social, de manifestación de preocupaciones y necesidades de grupos sociales, colectivos que sufren las negligentes acciones políticas o de la sociedad. De un modo comunicativo más global tenemos a autores como Banksy que utilizan su arte como medio de comunicación de críticas sobre aspectos sociales de especial importancia como la contaminación, los problemas del consumismo o el apoyo a la diversidad, potenciando el papel comunicativo del grafiti en combinación con los medios digitales y la conexión en red. Este panorama muestra que el grafiti es un recurso de doble cara, por un lado, se puede utilizar para propiciar la expresión creativa mediante la cual se exponen pensamientos propios de cada persona y, por otro lado, se presenta como arte visual, lo que permite su lectura. Es decir, no solo desarrolla la capacidad creativa del alumnado, sino que también potencia la reflexión y el pensamiento crítico de los mismos.

Desde otra perspectiva educativa se pone de manifiesto que el grafiti respeta y potencia la diversidad, pues nada es más diverso que la expresión artística y las infinitas interpretaciones que le podemos dar aquellas personas que lo contemplamos. Otro aspecto a destacar es que el uso de este recurso tiene en cuenta pluralidad de puntos de vista, pues las experiencias, la cultura, el contexto social o la forma de entender el mundo de cada persona generarán un mensaje propio al visualizar un grafiti, pero también posibilitan que cada creación artística sea diferente, única. Cuando se trata de arte, la etnia, el género, la clase social, la cultura o la religión de los autores no importan. Lo que importan son los resultados, la obra en sí. Cuando una obra es valiosa da igual la etnia

de quien la haya realizado, puede tratarse de un miembro de un grupo social excluido o perteneciente a la élite. Una cuestión diferente es la valoración que le otorga la sociedad. El arte es cultura y la cultura es un patrimonio social; la cultura se enseña y se aprende y la cultura evoluciona al mismo tiempo que puede transformar la sociedad.

> El grafiti emerge como un acto comunicativo canalizador de la voz de minorías socialmente invisibles a través de la apropiación ilícita del espacio urbano. El concepto de transversalidad y la enseñanza de valores a través de los contenidos académicos refuerza además la incorporación del grafiti al currículo. Es justo este aspecto social del grafiti el que lo convierte en una herramienta idónea para fomentar el pensamiento crítico en el alumnado. (Aguilera, 2020, p. 205)

En definitiva, el empleo del grafiti puede considerarse un recurso educativo capaz de favorecer la formación de los jóvenes como sujetos críticos, su expresividad a través del arte, la comprensión de nuevas formas de comunicación y el desarrollo de una sensibilidad ética y estética.

5. REFERENCIAS

Aguilera Carnerero, C. (2020). El graffiti como motor del pensamiento crítico en lengua extranjera. *Onomázein,* 189-208. DOI: 10.7764/onomazein.ne6.10

Araiza, E., & Martínez, R. (2016). Hacer de la calle un museo de la calle. El grafiti y sus actores en una colonia popular de Ecatepec, Estado de México. *Desacatos*, (51), 110-129. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13945706007

Ardenne, P. (2006). *Un arte contextual. Creación artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación.* CENDEAC Ed. Azarbe S.L.

Báscones, P. (2009). El arte público como agente de revitalización urbana mediante la participación ciudadana. En B. Fernández Quesada y J. Lorente (Eds.), *Arte en el espacio público: barrios artísticos y revitalización urbana* (pp.145-161). Prensas universitarias de Zaragoza.

Belej, C. (2014). Banksy: ¿crítico? *Domínios da Imagem*, *8*(16), 8-24. http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/dominiosdaimagem/article/view/20643

Brown, E. D., Benedett, B. y Armistead, M. E. (2010). Arts enrichment and school readiness for children at risk. *Early Childhood Research Quarterly*, *25*(1), 112-124. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.008

Buil Ríos, R. (2005). *Grafiti, arte urbano (Educación, cultura e identidad en la modernidad)*. Universidad Pedagógica Nacional.

Chacón, J. y Cuesta, O. (2013). El grafiti como expresión artística que construye lo político: pluralidad de mundos y percepciones. Una mirada en Bogotá. *Revista nodo*, *7*(14), 65-76. http://revistas.uan.edu.co/index.php/nodo/article/view/85

Christenson, M. (2013). *Grafiti-Inspired Curriculum: Enhancing Student Understanding of Artistic Conventions, Symbolism, and Metaphor* (Doctoral dissertation).

Daichendt, G. J. (2013). Artist-driven initiatives for art education: What we can learn from street art. *Art Education*, *66*(5), 6-12. https://doi.org/10.1080/00043125.2013.11519234

Dokins, S. (2008). Grafiti. En L. García (dir.) *Desbordamientos de una periferia femenina*. PNEUMA

Eldridge, L. A. (2013). An unselfishact: Grafiti in art education. *Art Education*, *66*(5), 21-29. https://doi.org/10.1080/00043125.2013.11519236

Feliu, P. G., Valls, M. R., & Gelabert, M. À. E. (2017). Educación comunitaria a través de las artes: hacia una etnografía visual del grafiti y del arte urbano con jóvenes. *Arteterapia*, *12*, 61-78. https://doi.org/10.5209/ARTE.57562

Gabbay, C. (2013). El fenómeno posgrafiti en Buenos Aires. *Aisthesis*, (54), 123-146. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-71812013000200007

Gama-Castro, M., & León-Reyes, F. (2016). Bogotá arte urbano o grafiti. Entre la ilegalidad y la forma artística de expresión. *Arte, Individuo Y Sociedad, 28*(2), 355-369. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n2.49933

Gómez-Abarca, J. (2014). Grafiti: una expresión político-cultural juvenil en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *12*(2), 675-689. https://doi.org/10.11600/1692715x.12211120514

González, C.; Gómez-Isla, J.; Del Río, V.; Santamaría, A. (2017). El papel del arte contemporáneo en la dinamización social del entorno urbano. Un estudio de caso: El barrio del Oeste en Salamanca. *Arte, individuo y Sociedad*, *29*(2), 299-315. http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.53165

Hampton, R. (2013). Graffiti and art education: They don't understand how I feel about the funk. *Art Education, 66*(5)*,* 51-55. https://doi.org/10.1080/00043125.2013.11519241

Herse, L. F. H. (2012). Aproximaciones al análisis sobre grafiti y género en México. *URBS. Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales*, *2*(2), 133-141. http://www2.ual.es/urbs/index.php/urbs/article/view/52

Letsiou, M. (2015). *Tendencias educativas: intervenciones artísticas para la reconstrucción social*. International Society For Education Through Art.

López, R y Cárdenas, C. (2015). Una lectura del movimiento por la educación en Chile (2011-2013) a partir de la producción de grafitis lingüísticos. *Ultima década*, *23*(43), 53-93. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362015000200004

Molano, Á. M. L., & Gutiérrez, P. C. (2016). Intervención del espacio público: percepción ciudadana del grafiti en la ciudad de Ibagué, Colombia. *Encuentros*, *14*(1), 55-71. http://dx.doi.org/10.15665/re.v14i1.669

Muñoz, J., Calvache, L., & Valencia, G. (2015). El grafiti como malestar cultural. *[Con] textos*, *4*(13), 31-37. https://repository.usc.edu.co/handle/20.500.12421/638

Randazzo, G y Lajevic, L. (2013). Cleaning our world through reverse graffiti. *Art Education*, *66*(5), 39-45. https://doi.org/10.1080/00043125.2013.11519239

Rodríguez, M. R., Camelo, L. V. R., de los Ángeles Celis, M. A., & García, H. A. R. (2017). El grafiti como artefacto comunicador de las ciudades: una revisión de literatura. *Encuentros*, *15*(1), 77-89. http://dx.doi.org/10.15665/re.v15i1.812

Sendra, R. P. (2017). El grafiti como recurso didáctico en el ámbito educativo. El caso de Granada. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, (3), 64-82. https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/12173

Simões, J. A y Campos, R. (2016). Articulações entre a rua e o digital nas práticas culturais juvenis: os casos do rap de protesto e graffiti ilegal em Portugal. *Sociologias*, *18*(43), 272-299. https://doi.org/10.1590/15174522-018004312

Valencia, Y. y Palacios, S. M. (2013). Los grafitis: expresión del pensamiento político de los estudiantes del grado 10 del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo (Maestría). http://bibliotecadigital.usb.edu.co:8080/bitstream/10819/1644/1/Expresion_Pensamiento_Politico_Valencia_2013.pdf

Vintimilla, J. I. (2015). *Análisis gráfico del grafiti como elemento de comunicación visual* (Bachelor's thesis, Universidad del Azuay). http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/4797

Vivero, L (2012). Murales y graffiti como expresión simbólica de la lucha de clases. *Ánfora*, 19 (33), 71- 8. https://doi.org/10.30854/anf.v19.n33.2012.70

Yurén, T. (2014). La sensibilización en la formación multidimensional: Experiencias de un taller de grafiti. *Perfiles educativos*, *36*(146), 206-210. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982014000400014&script=sci_arttext

LAS ARTES DE RESISTENCIA EN LA PRIMAVERA ÁRABE: LA CARICATURA Y EL GRAFITI

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

La Primavera Árabe fue considerada como una serie de movimientos sociales que tuvieron lugar a final de 2010 y que continuaron en 2011. Estos movimientos empezaron en Túnez y se extendieron por todo el mundo árabe, especialmente, en países como Egipto, Libia o Siria. De este modo, la Primavera Árabe no sólo puede considerarse un movimiento social, sino también una explosión para el desarrollo de las artes.

Por un lado, afloró el arte de la caricatura. Cabe decir que este arte ya existía como tal y se consolidó como arte de resistencia, convirtiéndose en un movimiento en el que se representaban los diferentes líderes políticos de una manera directa. Hasta el nacimiento de la Primavera Árabe, los caricaturistas recurrían a símbolos que apelaban al intelecto y a la emoción, por lo que la Primavera Árabe supuso una nueva etapa que afianzó la función de este arte en el mundo árabe.

Por otro lado, el uso del grafiti también cristalizó como forma de expresión y representación. A pesar de ser un arte más vulnerable, debido a que está sujeto a la desaparición, logró transformarse y abrirse camino en este movimiento. Su aliado perfecto fue el desarrollo de las redes sociales y el uso del teléfono inteligente. Así pues, los líderes políticos buscan eliminar estas pintadas durante la Primavera Árabe, pero no lo lograron porque los artistas compartían estas imágenes a través de la red. Es más, cada vez que lo borraban, aparecían otros dibujos reivindicando la revolución.

De este modo, la primera hipótesis que se ha planteado en este trabajo es que la caricatura y el grafiti son artes de resistencia que se utilizan para reivindicar derechos sociales. Asimismo, también se plantea una hipótesis en este trabajo según la cual son manifestaciones activistas que buscan el cambio social. En este sentido, la tercera hipótesis hace referencia al sentido de unidad y pertenencia que ha provocado el desarrollo de la caricatura y el grafiti.

Teniendo en cuenta esto, los objetivos generales de este trabajo son: (1) estudiar el desarrollo de la Primavera Árabe como escenario idóneo para que el desarrollo de esta revolución artística; (2) analizar la caricatura y el grafiti como arte de resistencia durante la Primavera Árabe; y (3) observar el impacto que ha tenido este arte en la sociedad. Respecto a los objetivos específicos son los siguientes: (1) analizar la función de la Primavera Árabe en la sociedad; (2) estudiar la evolución de la caricatura y el grafiti; y (3) conocer la repercusión que han tenido estas manifestaciones artísticas.

2. MATERIAL Y MÉTODOS

En cuanto al material utilizado para llevar a cabo esta investigación, se ha optado por utilizar al caricaturista Ali Ferzat como referencia. Este artista es mundialmente conocido y ha realizado más de 15.000 caricaturas. Asimismo, ha sido galardonado con una gran cantidad de premios a la trayectoria y matiz que han cobrado sus dibujos. Del mismo modo, durante la Primavera Árabe sus caricaturas se acabaron convirtiendo en un símbolo para la revolución, por lo que se ha optado por analizar su trabajo, ya que es uno de los mejores caricaturistas que refleja precisamente ese impacto del dibujo gráfico como arte de resistencia dentro de la sociedad.

Por otro lado, respecto a la muestra de grafitis, se ha optado por seleccionar algunos de los grafitis que más impacto tuvieron durante la Primavera Árabe. El principal de ellos ha sido uno que se desarrolló en Siria en una escuela en la ciudad de Deraa. Este grafiti provocó una reacción social que desembocó en el estallido de las revoluciones sirias que han desembocado en la guerra civil que ha durado más de diez años.

Además de esto, se han seleccionado grafitis realizados en Egipto, ya que fue en este país donde más fuerza tuvo el uso del grafiti durante la Primavera Árabe.

Más allá de todo esto, para llevar a cabo todo este análisis, se ha optado por una metodología cualitativa. Este trabajo consiste en una aproximación teórica al estado en cuestión, por lo ese han usado unos métodos basados en la recopilación de datos, provenientes de diferentes fuentes, para analizarlos y sintetizarlos. Es un estudio basado en la experiencia vivida durante la Primavera Árabe, utilizando la caricatura y el grafiti como fuente. Por todo ello, el objetivo de este trabajo es comprender cómo actuó la sociedad árabe, teniendo en cuenta aquello que se refleja tanto en la caricatura como en el grafiti (Taylor y Bogdan, 1984).

Para llevar a cabo todo esto, se han establecido dos fases complementarias. En primer lugar, se ha desarrollado una fase descriptiva que tiene como objetivo seleccionar una muestra de caricaturas para estudiar y analizar su contenido mediático. Una vez completada, se ha iniciado otra fase interpretativa en la que ha intervenido un proceso de compresión y análisis con el fin de dar una respuesta a esa muestra que se ha seleccionado en la fase descriptiva.

A continuación, se ha aplicado un método visual etnográfico que permita analizar, estudiar y contextualizar las diferentes caricaturas seleccionadas. Este método busca comparar los hechos de las caricaturas y el grafiti con los diferentes levantamientos que se produjeron durante la Primavera Árabe en 2011, en tanto que se basa en la observación directa de la imagen. En este sentido, este método se centra en elaboración de una reflexión que sea capaz de describir lo que ocurre en estos dibujos con el fin de reconstruir los hechos y relacionarlo con el contexto social y cultural en el que se han elaborado. Por ello, se ha establecido un proceso de comprensión, descripción y explicación de las caricaturas y grafitis seleccionados, de manera que se pueda ordenar y codificar la información recogida en estas imágenes (Vasilachis de Gialdino, 2009).

Por esta razón, el método visual etnográfico ha sido completado con la teoría fundamentada. Se han tenido que recoger otros relacionados con

el tema en cuestión para analizarlos de una manera inductiva. Para ello, se han establecido dos técnicas, tales como el método comparativo y el muestreo teórico para poder codificar esos datos y establecer una serie de conceptos al respecto. Así, se ha identificado el tema sus dimensiones a través de una codificación abierta. A continuación, se ha hecho una codificación axial, es decir, se han establecido diferentes categorías y subcategorías,. Tras completarla, se ha llevado a cabo una codificación selectiva que refine los datos anteriores con el fin de corroborar que la caricatura y el grafiti se han convertido en un arte de resistencia (Trinidad Requena, Carrero Planes & Soriano Miras, 2006).

3. EL DESARROLLO DE LA PRIMAVERA ÁRABE

Se entiende por Primavera Árabe o Primaveras Árabes la ola revolucionaria de manifestaciones y protestas que comenzaron el 18 de diciembre de 2010 en Túnez y se extendieron al resto del mundo árabe. Los hechos tuvieron lugar el 17 de diciembre de ese mismo año, cuando Ali al-Bouazizi, un hombre de la ciudad tunecina Sidi Bouzid, colgó un pequeño vídeo en su muro de Facebook, en el que se mostraba una manifestación pacífica contra el gobierno tunecino. Esta manifestación había sido provocada como consecuencia de un dramático acto comunicativo: la auto-inmolación del primo de Ali, Muhammad al-Bouazizi, en protesta contra las privaciones económicas y exceso del estado policial autoritario de Túnez. Como consecuencia, el gobierno de Túnez había impuesto un bloqueo informativo sobre las manifestaciones masivas que siguieron al acto de Muhammad al-Bouazizi, de manera que el hecho de publicar el vídeo en la red social Facebook fue considerado un acto de resistencia informativo (Eko, 2012, p. 130).

Esta ola de manifestaciones se trasladó a otros países, tales como Egipto, Yemen, Libia y Siria. Sin embargo, los hechos se desvirtuaron y no siguieron la dirección que deberían haber seguido. Así, Egipto, Túnez y Yemen entraron en un período de transición incierta, Siria y Libia se vieron envueltos en un conflicto civil, mientras que las monarquías ricas del Golfo Pérsico se mantuvieron prácticamente inalterables por los acontecimientos. Por tanto, es probable que sea más útil definir

los levantamientos de estos países como un medio catalizador para el cambio a largo plazo que todavía sigue dando coletazos y diez años después aún no se han conseguido muchos de los objetivos, a pesar de que la lucha continúa. En cualquier caso, el principal legado de la Primavera Árabe estaba en romper el mito de la pasividad de los políticos y el gobierno de las élites. Por ello, los países evitaron la agitación popular, tratando mantener a la población tranquila y aletargada (Manfreda, n. d.).

No obstante, el desarrollo de estos movimientos dio lugar a la proliferación de arte. Esta explosión de la libre expresión artística abarca diversos géneros de artes visuales y multimedia, incluyendo la fotografía, la pintura, el video y la escultura, así como también el desarrollo de técnicas mixtas, tales como la ilustración y el grafiti. Se abogó por la utilización de un lenguaje icónico, con el fin de explorar la corrupción de los gobiernos, sus excesos, su monopolización de la riqueza o de su rígido régimen de censura. Asimismo, otros trabajos se involucran con el levantamiento en sí, abordando temas relacionados con la incitación y la propagación de la revolución. Por tanto, se buscaba explorar la diversidad política y todas sus direcciones posibles, así como también se reclamaba el derecho a la libertad de expresión en estos países. El arte desarrollado durante la Primavera Árabe evocaba una transición revolucionaria desde la singularidad de la multiplicidad y la diversidad, con el fin de lograr un equilibrio entre la libertad recién descubierta y la fragilidad extrema. Por todo ello, puede considerarse que la Primavera Árabe más que un movimiento social y político se convirtió en una transición hacia una revolución artística. En este contexto, no sólo se mostraba la ambivalencia y la tensión de estos países, sino también la inestabilidad y fragilidad del proceso de transición democrática. Por tanto, el objetivo de estos artistas era convertirse en voces alternativas de la revolución, a través de formas visuales y multisensoriales. Este lenguaje visual y multisensorial de inestabilidad combinaba la semiótica, la política y la poética, con la participación del espectador incorporado en la formación del discurso (Shilton, 2013, pp. 129-145).

Con todo, lo novedoso es que surge como consecuencia de la resistencia y afianza el concepto de cultura popular. Las estrategias estéticas

emergentes actúan como agentes políticos activos en las relaciones del poder, por lo que la praxis artística contemporánea es testigo de las promesas de esta Primavera Árabe. Los artistas, por su parte, se acabaron convirtiendo en una representación de una nueva formulación de vanguardia, de manera que la praxis artística da lugar a un cambio de estética, al mismo tiempo que generaron un refugio para expresar la solidaridad. Por tanto, estos artistas, a través de sus obras, se transformaron en agentes de la responsabilidad ética y el cambio socio-político (Demerdash, 2012).

4. EL GRAFITI DURANTE LA PRIMAVERA ÁRABE

En este contexto, el arte callejero se convirtió en un elemento clave para la representación de estos movimientos. Una de las características de la Primavera Árabe fue que utilizaron la Web 2.0 como puente para llamar la atención al mundo de lo que estaba ocurriendo. No obstante, como no todo el mundo tenía acceso a internet, se optó por el arte urbano como forma de llegar a todos los sectores, puesto que era intangible a toda la población, instruida o analfabeta (Bulfone, 2019, pp. 313-316).

Esta manifestación artística se convirtió en el arma propagandística idónea para responder al terrorismo y los actos de guerra. En este contexto, el grafiti se convirtió en la respuesta artística más visible de la revolución en las calles como un acto de desafío en sí mismo contra el gobierno. De hecho, algunos de los primeros grafitis sirvieron para reflexionar y poner en relieve las llamadas de la gente a la libertad, así como también para demandar las necesidades más básicas como la comida o el pan. Por tanto, se convirtieron en una de las voces más importantes de la revolución, así como también en un elemento básico para reconstruir los hechos del lugar, gracias a los fragmentos rotos que se conservaron (Brianbridge, 2013).

El significado de la revolución, tanto para estos artistas como para el resto de la sociedad, se constituía a partir de las experiencias vividas dentro de los espacios de la revolución. Por ello, los artistas trataron de escribir en los muros públicos los recuerdos del pasado, convirtiéndolos en monumentos de estas luchas y vidas perdidas en las revoluciones.

Sin embargo, para el público, en general, los espacios que ocupaban estas paredes adquirieron significados colectivos y personales. Los grafitis que aparecieron en murales y paneles encarnaron recuerdo concretos de la gente de a pie, pues la gente acabó reuniéndose alrededor de las paredes con el fin de participar en las discusiones de lo que debía ser representada cada pieza del mural para invocar una cierta memoria colectiva de la sociedad. Por tanto, estas formas de arte transformaron los espacios públicos y las calles, ya que a través del activismo del grafiti, los jóvenes ofrecían también comentarios políticos, juntándose por la noche para generar una mezcla híbrida de los medios de comunicación. Por todo ello, puede considerarse como un factor visual importante en las revoluciones. Los manifestantes llevaban consigo textos subversivos que hacían audaces críticas a los distintos gobiernos. En este sentido, estos carteles y pintadas visuales que se vieron en las diferentes manifestaciones contribuyeron a crear una comunidad y solidaridad, por lo que la combinación de textos, en los que se pedía libertad, junto con los medios visuales se acabaron convirtiendo en un medio ideal de la disidencia pública (Demerdash, 2012).

Por otro lado, después de la caída de Mubarak en Egipto hubo una etapa de desilusión durante la toma de poder del SCAF en la que se podían ver grafitis criticando a la Junta Militar. Cuando no había manifestaciones, había pintadas, por lo que existía una relación simbiótica entre lo que se ve en el muro y la realidad. Así, por las mañanas aparecían muros cubiertos de grafitis que horas después serían borrados por los agentes del orden para, a la mañana siguiente, resucitar con más fuerza, más ironía y más color. Ese este modo, podría decirse que los muros estaban vivos, dado que relataban los diferentes acontecimientos. De hecho, se llegó a publicar un libro que se tituló Wall Talk (Los Muros Hablan), en el que aparecen 680 páginas con fotografías de cientos de pintadas que se realizaron en las calles egipcias desde el 25 de enero de 2011 hasta la actualidad recorriendo así la revolución de forma gráfica. En Yemen, por otro lado, los mismos que hicieron la revolución armados con botes de pintura se reunieron en un colectivo, Alwan al-Hayah, o Colores de la Vida, para poner color a las calles de Taif inspirándose en el trabajo del olvidado artista Hashim Ali. Asimismo, en Libia, el

fenómeno sorprendió poniendo color a un país cuyo régimen había negado cualquier tipo de libertad de expresión a sus ciudadanos. En lo que respecta a Bahrein, las pintadas fueron menos sofisticadas dado que eran clandestinas y pedían la caída de la dictadura de los Hamad, por lo que muchas veces representaban a la Plaza de la Perla, icono de las manifestaciones multitudinarias que iniciaron la revolución bahreiní. A pesar de to Siria, tal vez fue el país más relevante para el grafiti, dado que fue el desencadenante en dicho país (García Prieto, 2013)

Un ejemplo de esto fue el mural emblemático de la revolución egipcia, Tank versus bike (figura 1). Este mural representaba a un joven que bloqueaba el acceso de los tanques a la plaza Tiananmen en junio de 1989. Puede verse que existe una crítica muy comprensible para todos de la opresión ejercida por el gobierno sobre el pueblo egipcio:, es decir, aparece un tanque situado frente a un joven en bicicleta que lleva una bandeja de pan en la cabeza. El mural, realizado por Ganzeer, con la ayuda de una veintena de voluntarios, permaneció intacto durante un tiempo y se acabó convirtiendo en el centro de una batalla política. No obstante, varios militantes del Consejo supremo de las Fuerzas Armadas egipcias borraron parte del mural, dejando el tanque, de manera que pintaron varios eslóganes encima. Después de la masacre de las manifestaciones coptas en octubre de 2011, otros artistas volvieron a pintar el mural para añadir charcos de sangre y gente atropellada por los tanques. Así, en función de los acontecimientos, se iban añadiendo cosas nuevas, hasta que el mural quedó completamente borrado en junio de 2013 (Pruitt, 2018, pp. 137-159).

FIGURA 1. *Tank vs. Bike (Ganzeer, 2011).*



Otro grafiti importante dentro de toda esta vorágine artística fue el que se realizó en un colegio de Deraa (Siria). Dicho dibujo fue considerado como uno de los desencadenantes de la Primavera Árabe en Siria. Influidos por los levantamientos de Túnez y Egipto, estos niños decidieron hacer un grafiti en el que se pedía la caída del régimen. Pretendían incitar a la revolución de una forma pacífica, pero el resultado, lamentablemente, ya que acabó desencadenando una guerra civil. Como consecuencia, las autoridades secuestraron a estos niños sin que sus padres supieran nada de ellos, por lo que los padres de estos niños salieron a la calle en señal de protesta para reclamar la libertad que les había sido arrebatada (Oudat, 2011).

FIGURA 2. *Es tu turno, doctor (Alhames, 2013).*



El grafiti realizado por los niños de Deraa, como se acaba de comentar, fue el desencadenante de la revolución. Está realizado con un spray y compuesto por letras exclusivamente. Se aprecia una frase en árabe que dice Es tu turno, doctor y hace referencia a la profesión de Bashar al-Asad. El presidente sirio había estudiado oftalmología en Europa, de manera que se establece un juego de palabras en el que insta a Bashar al-Asad a dejar el país. Por todo ello, el objetivo de esta pintada era hacer reaccionar a todos los que tenían a su alrededor, pero las consecuencias fueron terribles. En cualquier caso, este grafiti se convirtió en un símbolo de la revolución, dado que apareció en las redes sociales y otras páginas web perpetuando su pervivencia.

A pesar de todo, este arte callejero se apoyó en internet y las redes sociales, con el fin de ampliar aún más su voz. Los jóvenes eran conscientes de que los grafitis iban a ser borrados por el gobierno, pero el uso de redes como YouTube, Facebook o Twitter permitieron inmortalizar sus obras. Así, se crearon diferentes espacios en la red en los que podían

publicar los artistas sus diferentes obras. Una de ellos fue Syrian Revolution Arts, una página de Facebook en la que tanto grafiteros como otros artistas podían publicar sus trabajos de manera anónima. Podían expresar su ira y su enfado contra el régimen con total libertad y de forma pacífica, por lo que los artistas que publicaban sus obras en esta página de Facebook mostraban su apoyo a la Revolución Siria, a través de su propia opinión (Syrian Revolution Arts, 2012).

5. LA CARICATURA DURANTE LA PRIMAVERA ÁRABE

La caricatura en el mundo árabe ya había florecido con fuerza antes de la Primavera Árabe. La caricatura nace en Egipto con el desarrollo de la Nahda (el despertar) en el siglo XIX (El-Jisr, 1988, s. p. [1]). Los primeros modelos tenían influencia europea y representaban una esquizofrenia cultural, en tanto que se trataba de una yuxtaposición de ideas, es decir, tomaban ideas de otros caricaturistas y las articulaban con las suyas propias (Abu-Lughod, 1989, pp. 7). Por tanto, no se podía hablar como un género como tal. Así, no es hasta la segunda mitad del siglo XX cuando aparece una corriente conocida como <<modernistas>> que se encargaron de definir este arte, inspirados por las ideas nacionalistas que habían surgido en el mundo árabe durante los años cincuenta(Müge Göçek, 1988, pp. 104-110). En cualquier caso, no es hasta la década de los noventa cuando la caricatura se consolida como medio de comunicación alternativo, en tanto que representaba de otra forma los acontecimientos que se estaban dando durante el desarrollo de la Guerra del Golfo (Slyomovics, 2001, p. 97). Por todo ello, puede decirse que la caricatura no era un arte novedoso, sino que se había ido forjando desde su aparición en siglo XIX, de manera que la Primavera Árabe lo que hizo fue contribuir a que este arte se afianzara y tomara un matiz mucho más reivindicativo.

La Primavera Árabe fue fundamental para la caricatura porque se transformó en un arte de resistencia. Los dibujos reivindicaban lo mismo que se había hecho años atrás, pero esta oleada de revoluciones promovió un hecho que no se había hecho hasta entonces. Por primera vez, se representaban a los líderes de una manera directa (Halasa, 2012). Hasta

entonces la simbología era un elemento clave para comentar diferentes temas, pero estas revoluciones supusieron en un avance en la representación de los líderes. Estos dibujos pretendían apoyar los movimientos que se habían ido desarrollando en el mundo árabe, utilizando el humor político como herramienta. Así pues, nada hace desvanecer el miedo como la risa y el sentido del humor. Esto se debe a que nada es inmune a la risa, ni siquiera las figuras más poderosas, ya que todo en este mundo puede ser objeto de burla y risa (Stoughton, 2012, p. 16).

En este contexto, las redes sociales, al igual que pasó con el grafiti, también jugaron un papel muy importante. Fueron un marco comunicativo de la sociedad, debido a que internet permitía conectar a las personas mucho más rápido (Gilbert, 2013, p. 80). Esto se vio favorecido por la llegada de los smartphones, que permitían mandar imágenes de una manera más rápida a cualquier parte del mundo (Noueihed y Warren, 2012, pp. 54-55). De este modo, Facebook y Twitter se convirtieron en una ventana al mundo que permitieron a las caricaturas dar la vuelta al mundo, mostrándose desde el prisma de la resistencia, la revolución y la reconciliación (John, 2009, pp.123-131). Por este motivo, estas nuevas caricaturas sirvieron para liberar la mente de la dependencia de una sola persona o ideología, al mismo tiempo que indicaban que se trataba de un movimiento no violento en el que se reclamaba la libertad de expresión, la libertad de asamblea y revocar el Estado de Emergencia del estos países (Halasa, Omareen y Mahfouz, 2014, pp. 101-108).

En este escenario, uno de los caricaturistas más significativos fue Ali Ferzat. Este artista nació en Hama (Siria) en 1951 y desde bien joven quiso ser caricaturista. Su primer dibujo se publicó a la edad de doce años en el periódico de al-Ayyam (Los días) y versaba sobre la guerra de Argelia de 1962. De este modo, poco a poco logró abrirse camino y se convirtió en uno de los caricaturistas árabes más importantes del mundo árabe. Ha dibujado para periódicos nacionales e internacionales y es el que mejor representante la transición de la caricatura, reflejando su etapa anterior a la Primavera árabe. Así, antes de la Primavera Árabe sus dibujos eran globales, es decir, se podían aplicar a cualquier país del mundo árabe sin discriminación. Sin embargo, cambió el rumbo en la Primavera Árabe y empezó a dibujar a Bashar al-Asad. Este hecho

logró consagrarlo como caricaturista y como activista, puesto que Bashar al-Asad se ha convertido en un personaje clave en sus caricaturas (Flores Borjabad & Valencia Rodríguez, 2018).

FIGURA 3. *Oficial cociendo a un ciudadano (Ferzat, n. d.).*



Esta caricatura es un ejemplo de caricatura global y universal. En ella, se aprecia a un oficial galardonado con medallas que está cociendo a un ciudadano. Por otro lado, se ve a un ciudadano cociéndose y con un plato de comida, pidiéndole al oficial que le sirva. No obstante, el propio oficial lo que hace es servirle de su propio caldo. Por tanto, el objetivo de esta caricatura es criticar las penalidades de la sociedad y la opresión que sufre a consecuencia de sus dirigentes. Asimismo, puede observarse que ambos personajes son impersonales y no se puede reconocer a nadie con claridad, por lo que tiene un sentido universal, es decir, se puede aplicar a cualquier país árabe.

FIGURA 4. *Bashar al-Asad y Muammar al-Gaddafi escapando juntos (Ferzat, n. d.).*



Esta caricatura supone un giro con respecto a la anterior. Ahora los personajes son claramente reconocibles, por lo que se puede ubicar en un momento determinado, así como también una crítica más precisa. En esta imagen, puede verse al presidente sirio, Bashar al-Asad, y al presidente libio, Muammar al-Gaddafi, tratando de escapar juntos de sus respectivos países. Se aprecia como el coche de Muammar al-Gadaffi está acelerado, así como el rostro del presidente es colérico, mientras Bashar al-Asad se muestra nerviosos y sudoroso con una maleta hecha con prisas, esperando a ser recogido.

No obstante, esta caricatura tuvo consecuencias bastantes importantes para el caricaturista. Pues, el presidente Bashar al-Asad mandó dar una lección a Ali Ferzat. De este modo, el caricaturista fue secuestrado y apaleado la noche del 25 al 26 de agosto de 2011. Sin embargo, no lograron acabar con su vida, sino que simplemente le rompieron los dedos. Afortunadamente, lo llevaron al hospital y, de ahí, lo trasladaron a Kuwait. Por tanto, este atentado sirvió para aumentar su fama y para convertir la caricatura en un verdadero arte de resistencia, ya que hubo muchos caricaturistas se solidarizaron con él (Ferzat, 2012). Además de todo esto, el Parlamento Europeo le otorgó el Premio Sajarov considerando que sus dibujos reflejaban la situación de la gente de a pie, animándoles a romper con el miedo. Por ello, sus caricaturas no eran

portadoras de buenas noticias, sino que podían ser consideradas como un medio de comunicación importante que permitía mostrar al mundo dicha revolución y los objetivos de la misma, siendo el principal de ellos la protección de la población civil (Anónimo, 2012).

Con todo, la caricatura se convirtió en una herramienta clave para la comunicación. Se llegaron a contabilizar más de 3000 caricaturas sobre Bashar al-Asad, con el objetivo de reflejar y criticar la revolución en Siria. La expresión de la cara de al-Asad fue cambiando progresivamente durante la revolución, debido a que los caricaturistas quisieron reflejar la situación del país a través de la expresión gráfica del presidente. En este sentido, las críticas hacia el presidente fueron cada vez más directas, ya que, irónicamente, los caricaturistas lo fueron representando como el verdadero responsable de la destrucción y muerte del país. Por ello, el objetivo de los hincapié en los problemas del país a través de un arte que hacía reír a la sociedad; de manera que decidieron representar al presidente, utilizando la ironía y la exageración, como a una bestia inmunda que va devastando todo lo que encuentra a su paso. Así, las caricaturas llegaron a ser una forma de expresión y comunicación que consiguieron redefinir el fenómeno de la Primavera Árabe (Buha, 2013).

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados y la discusión de este trabajo se centran en que la caricatura y el grafiti se han convertido en artes de resistencia. Ambos han tenido un papel muy relevante y se han convertido en una voz social más allá de los medios de comunicación. Han sido utilizados para poder llegar a todos los sectores de la sociedad, haciendo que una revolución impulsada por jóvenes se convirtiera en un asunto serio y relevante para el mundo árabe. Pues, no debemos olvidar que la Primavera Árabe ha supuesto un antes y un después para la historia del mundo árabe contemporáneo.

No obstante el desarrollo de internet y el ciberespacio ha sido fundamental. El ciberespacio, por su parte, ha permitido una forma más interactiva y autónoma para ejercer presión y desafiar a los distintos

regímenes autoritarios. Por ello, se ha convertido en un espacio idóneo de creación cultural que incita a la sociedad a movilizarse y enfrentarse a las injusticias del régimen (Liu, 2013, pp. 252-271). El desarrollo de los teléfonos inteligentes y de las redes sociales facilitó mucho las cosas a la hora de transmitir la información sobre lo que estaba ocurriendo en estos países. La censura de imágenes se convirtió en algo prácticamente imposible, debido a que antes de que fuera prohibida por algún gobierno, ya había sido publicada en redes como Facebook o Twitter (Sangani, 2011). Asimismo, este hecho favoreció, sobre todo, al grafiti, ya que a pesar de los intentos de censura, puede decirse que continuó difundiéndose. Por ello, aunque surgió como una forma de llegar a todos a través de lo muros, fue inevitable su uso en la red, puesto que fue la única forma de que éste perviviera.

Sin embargo, el caso de la caricatura es más significativo. Es cierto que internet ha sido su aliado perfecto, pero también hay que decir que ha desatado una revolución en la red. La caricatura ha contribuido a formar una esfera virtual en la que se puede ver que el espíritu de la revolución aún sigue vivo, a pesar de que han pasado más de diez años desde que se iniciara la Primavera Árabe. De este modo, puede apreciarse que la gente sigue compartiendo estos dibujos y los sigue difundiendo y haciendo comentarios, mostrando que aún queda mucho por hacer.

7. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, se puede decir que tanto la caricatura como el grafiti son un medio de comunicación alternativo. Efectivamente, son manifestaciones artísticas de resistencia que se han ido haciendo cada vez más fuertes, pero también se han convertido en una forma de comunicar una serie de hechos. El grafiti se utilizó para hacer hablar a las calles con el fin de que nadie olvidara lo que estaba ocurriendo y que estos hechos pervivieran a través de los muros de las ciudades. Por otro lado, la caricatura iba aún más allá, puesto que se trata de un arte que apela al intelecto y la emoción, es decir, tenía como objetivo hacer pensar a la gente para que reaccionara y participara en el proceso político y creativo. Por ello, puede decirse que la caricatura experimentó un

periodo activo durante la Primavera Árabe, dado que se convirtió en una manera de actuar más allá de criticar aspectos políticos y sociales a través de la simbología.

Por tanto, puede decirse que ambas manifestaciones artísticas son un lenguaje no verbal. El arte durante la Primavera Árabe ha conseguido generar un lenguaje alternativo que supera la barrera lingüística en el mundo árabe. La lengua árabe se caracteriza por tener un registro culto y un registro coloquial bastante disperso, por lo que el uso del grafiti y la caricatura rompió con todo esto e hizo que se convirtiera en un lenguaje alternativo.

Este hecho fue bastante significativo, dado que promovió que se convirtiera en un elemento de unidad e identidad, es decir, la cultura de lo árabe se afianzó aún más gracias al desarrollo de estas dos manifestaciones artísticas. Tanto la caricatura como el grafiti se convirtieron en un panarabismo social, según el cual la sociedad se veía identificada con lo que verdaderamente significaba ser árabe.

Con todo, hay que añadir que tanto la caricatura como el grafiti son bloques culturales. Ambos se adaptan a la sociedad y al memento en el que se desarrollan. Por ello, no deben entenderse aislada, sino en su contexto. Asimismo, habrá que estar pendiente a los diferentes acontecimientos que se desarrollan en el mundo árabe para ver el rumbo que tomas dichas formas artísticas.

8. REFERENCIAS

Abu-Lughod, L. (1989). Bedouins, Cassettes and Technologies of Public Culture. Middle East Report, 19/4: 7-11: 47.

Alhames, R. (2013). Guerra de graffitis en las paredes sirias. Global Voices. Recuperado el 29 de enero de 2020, de https://es.globalvoices.org/2013/01/27/guerra-de-graffitis-en-las-paredes-sirias/

Anónimo (2012, 11 de octubre). ʿAlī Farzāt tasallam Ŷāʾiza Sājārūf. Al-Jazeera. Consultada el 20 de mayo de 2015, de http://www.aljazeera.net/news/pages/42322ece-58ad-45d0-a129-d5cf6a9a747a

Buha, Y. (2013). Al-Kārīkātīr yuṭārid Bašār al-Asad bi-ʾakṯar min 3000 lawḥa sājira. Al- Arabiya. Consultada el 11 de julio de 2014, de http://www.alarabiya.net/articles/2013/01/16/260835.html

Bulfone, S. (2019). Arte urbano y revoluciones: del museo y las instituciones públicas a la calle. La reapropiación del espacio público. Quaderns de la Mediterrània 28-29.

Eko, L. S. (2012). New Media, Old Regimes. Case Studies in Comparative Communication Law and Policy. Lanham, Maryland: Lexington Books.

Demerdash, N. (2012). Consuming Revolution: Ethics, Art and Ambivalence in the Arab Spring. New Middle Eastern Studies, 2 (2012). Consultada el 4 de octubre de 2013, de http://www.brismes.ac.uk/archives/970

El-Jisr, B. (1988). Caricatures arabes. En M. Krifa, O. Oussedik, J. P. y Hondet L'Institut du monde arabe presente: caricatures arabes / auteur-concepteur de l'exposition, Michket Krifa; exposition réalisée par le Département des Actions culturelles de l'Institut du monde arabe; Jean-Pierre Hondet et Ouardia Oussedik. París: L'Institute du Monde Arabe.

Ferzat, A. (2012). Syrian cartoonist Ali Farzat: 'They broke my hands to stop me drawing Assad' – video. Drawing the Revolution The Guardian. Consultada el 30 de octubre de 2013, de http://www.theguardian.com/commentisfree/video/2012/jun/21/drawing-syria- revolution-ali-farzat-video

Ferzat, A: (n. d.) Ali Ferzat. Recuperado el 4 de mayo de 2021, de www.ali-ferzat.com

Flores Borjabad, S., & Valencia Rodríguez, R. (2018). La Siria de Ali Farzat la caricatura en el mundo árabe . El autor.

Ganzeer (2011). Tank vs. Bike. Research Gate. Recuperado 4 de mayo de 2021, de https://www.researchgate.net/figure/Ganzeer-Tank-vs-Bike-and-Sad-Panda-2011-Photo-Mehri-Khalili_fig1_287342649

García Prieto, M. (2013). La revolución, impresa en los muros de las calles árabes. Periodismo Humano. Recuperado el 28 de enero de 2020, de https://periodismohumano.com/en-conflicto/la-revolucion-impresa-en-los-muros-de-las-calles-arabes.html

Gilbert, V. J. (2013). Syria for the Syrians: The rise of Syrian nationalism, 1970-2013 (1536249). Disponible en ProQuest Dissertations & Theses Global. (1353357676). Obtenida el 6 de noviembre de 2015, de http://search.proquest.com.ezpprod1.hul.harvard.edu/docview/1353357676?account id=11311

Liu, S. (2013). The Cyberpolitics of the governed. Inter Asia Cultural Studies. 14:2.

Halasa, M. (2012, junio). Creative dissent. Index on Censorship. Vol. 41 Issue 2, p14- 25.

Halasa, M., Omareen, Z. y Mahfouz, N. (Eds.) (2014). Syria speaks: art and culture from the frontline. Londres: Saqi Books.

Manfreda, P. (n. d.). Definition of the Arab Spring. Middle East Uprisings in 2011. Consultada el 23 de octubre de 2013, de http://middleeast.about.com/od/humanrightsdemocracy/a/Definition-Of-The-Arab- Spring.htm

John, A. L. (2009). Comic art, democratisation and conscientisation. Media Asia, 36(3), pp. 123-131.

Müge Göçek, F. (1998). Political Cartoons in the Middle East. Princeton: Princeton University.

Noueihed, L. y Warren, A. (2012). The Battle for the Arab Spring - Revolution, Counter- Revolution and the Making of a New Era. New Haven; Londres: Yale University Press.

Oudat, B. (2011, 29 de diciembre - 2012, 4 de enero). Damascus Deadlock. Al-Ahram weekly on-line. Consultada el 26 de octubre de 2014, de http://weekly.ahram.org.eg/2011/1078/re5.htm

Pruitt, J. (2018) Monumentalizing the ephemeral in Cairo's revolutionary street-art: the case of Ganzeer, World Art, 8, 2, pp.137-159.

Sangani, K. (2011). What Role did social media and capable devices have on the ongoing events in the Middle East? Arab Spring-Revolution 2. 0. Consultada el 17 de octubre de 2013, de http://eandt.theiet.org/magazine/2011/07/revolution-2-0.cfm

Slyomovics, S. (2001). The Living Medina in the Maghrib: The Walled Arab City in Literature, Architecture, and History. London: Frank Cass.

Stoughton, I. (2012, 26 de abril). AUB samples the satire of Syrian cartoonist Ali Ferzat. The Daily Star, p. 16.

Syrian Revolution Arts (2012). Syrian Revolution Arts. Facebook. Recuperado el 11 de julio de 2014 de https://www.facebook.com/Syrian.Revolution.Arts/timeline

Taylor, S., & Bogdan, R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación : la búsqueda de significados (1a ed.). Paidós.

Trinidad Requena, A., Carrero Planes, V., & Soriano Miras, R. (2006). Teoría fundamentada "Grounded theory" : la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional / . CIS

Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Estrategias de investigación cualitativa . Gedisa.

ANÁLISIS DE LAS CUENTAS DE TWITTER DE @ELPAIS_DEPORTES Y @ABC_DEPORTES: LAS DEPORTISTAS EN LOS MEDIOS GENERALISTAS

ALBA ADÁ LAMEIRAS
Universidad Carlos III de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad patriarcal en la que vivimos -que "ordena" el mundo de forma desigual entre varones y mujeres, concediendo privilegios a los varones (Ferrer, Bosch y Alzamora, 2006)- no solo ha impedido realizar deporte a las mujeres, sino que incluso se las castigaba con la pena de muerte si una mujer casada acudía a ver algún espectáculo deportivo (García Romero, 2008). Pero el deporte tampoco es un fenómeno reciente para las mujeres, a pesar de las grandes barreras a las que se han enfrentado históricamente (TELECYL, 2005), las mujeres han practicado deporte recreativo desde la Antigua Grecia, llegando a participar incluso en competiciones deportivas (Dufur, 1999). Desde la Antigua Grecia a las mujeres les ha tocado transitar por un largo camino que las vinculaba a deportes no "excesivamente competitivos" para que se adaptasen "a la fisiología femenina" (Bonafé, 2001, p. 65). Esta lenta y desigual incorporación de las mujeres al mundo del deporte se ha justificado históricamente con la idea de que el deporte masculinizaba a las mujeres y afectaba a su función reproductora, algo que lo hacía peligroso desde esa visión androcéntrica de la ciencia (TELECYL, 2006). "Para las muchachas jóvenes ciertos movimientos deben ser hechos con moderación y otros deben ser suprimidos. Hay movimientos que pueden congestionar y descongestionar los órganos" (Alfaro, 2010, p. 28).

Es durante la II República (1931-1936) cuando las mujeres comenzaron a practicar deporte en España. Un avance que se vio frenado por la

llegada del Franquismo (1939-1975), en el que se truncaron todas las aspiraciones de igualdad y los logros conseguidos hasta el momento (Bonafé, 2001). En 1978, con la llegada de la democracia, la Constitución recoge el principio de igualdad, en el artículo 14, por el que no puede haber discriminación alguna por razón de sexo, ratificado por la Declaración Universal de Derechos Humanos. En 2007 este artículo 14 de la Constitución española se apuntala con la Ley Orgánica 3/2007 "para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres". Pero, aunque la ley consagra el principio de igualdad, las mujeres siguen sufriendo discriminación basada en una construcción de la identidad, asimétrica y sesgada, que causan las sociedades patriarcales. El patriarcado, sigue un esquema rígido, fundamentado por estereotipos de género que describen cómo deben ser hombres y mujeres, y prescriben sus conductas (Lameiras, Carrera y Rodríguez, 2013).

En la actualidad, el número de mujeres que practican y ven deporte no ha parado de aumentar en los últimos años en España. La brecha de interés deportivo y de práctica deportiva se ha reducido entre hombres y mujeres de forma considerable y cada vez más mujeres practican deporte (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2020). La brecha de género, aunque continúa siendo alta, un 11.6%, se ha reducido en los últimos años. Las mujeres han pasado de una práctica deportiva de un 6.8% en 1968 (TELECYL, 2005), a un 47.5% en 2015 (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2015) y en el último estudio sobre hábitos deportivos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2020), el 53.9% de las mujeres practica algún tipo de deporte.

1.1. Las mujeres en los medios de comunicación tradicionales en España

Los Medios de Comunicación tienen una gran influencia en la opinión pública. Ponen en relieve informaciones, deciden los temas trascendentes sobre los que se habla y condicionan la actualidad. Debido a su gran importancia, en 1995 en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing, se instó a los Gobiernos a tomar medidas ante las desigualdades representadas en los medios, convirtiéndose esta

conferencia en un punto de inflexión para la igualdad de género a nivel mundial (Matud, Rodríguez-Wangüemert y Espinosa, 2017).

En España, en los años 80, comienzan a realizarse los primeros estudios, con perspectiva de género, sobre la cobertura que realizan los medios. Las mujeres alcanzaban entre el 7-9% de la cobertura total en estos años (Matud et al., 2017). En años posteriores, el porcentaje se reduce hasta el 4.6% de representación en las noticias (Gallego, 2002). Por su parte, Pilar López (2002) confirma esta cobertura desigual con una gran brecha de género. Aunque se publican más noticias que en años anteriores, el porcentaje sigue siendo escaso con un 15-18% de noticias sobre mujeres. Por tanto, los estudios confirman que históricamente las mujeres aparecen infrarrepresentadas en los medios, pero, además, de ese 15-18% de noticias sobre mujeres, en el 12% aparecían identificadas con su rol familiar: como madres, hermanas, hijas o esposas. Mientas que, los varones solo aparecían en el 0.5% de las informaciones vinculados a su rol familiar (López, 2002).

En 2009, en el estudio realizado por Óscar Sánchez, Nuria Quintana y Juan Plaza, de 13.000 noticias analizadas, las mujeres fueron protagonistas en menos del 13% (N= 1.603), porcentaje similar al realizado por Pilar Matud, Carmen Rodríguez e Inmaculada Espinosa (2011). La brecha de género en la cobertura informativa es evidente, dejando en un segundo plano, o espacio marginal, al deporte practicado por mujeres (Barbero-Gonzalez, 2017; Manuel-Palao, González-Coll y Frideres, 2016; Sainz de Baranda, 2013).

Con esta representación prácticamente masculina dentro de la cobertura informativa deportiva se visibiliza una realidad desigual y sesgada. En el estudio longitudinal más importante realizado en España, elaborado por la profesora Sainz de Baranda (2013), de 95.439 noticias publicadas en los medios deportivos entre 1979 y 2010, en solo un 2.18% de las informaciones publicadas las mujeres aparecían como protagonistas de las noticias. Este porcentaje de cobertura se mantiene estancado durante los más de 30 años que analiza este estudio, con un 2.32% de noticias en 1979 y un 2.37% en 2010. Una brecha de género que incluso se reduce en estos años de democracia española. En el diario Marca, el medio de mayor tirada en España (Estudio General de Medios, 2020), las

informaciones en las que las deportistas son protagonistas se reducen de un 5.6% en 1979 a un 4.22% en 2010, mostrando una realidad poco esperanzadora de mejora.

Pero si analizamos la televisión, los datos son incluso peores. El 98.3% del tiempo de los informativos deportivos en España fue para hombres deportistas, mientras que solo un 0.3%, para el deporte practicado por mujeres. Además, este 0.3% de cobertura se emitía al final del informativo, sin declaraciones ni conexiones en directo (Ortega y San Miguel, 2016). Si nos detenemos a analizar los datos por medio, en TVE, el 90.7% de las noticias publicadas hacían referencia a hombres deportistas, un 3.7% a noticias mixtas y un 3.7% a noticias sobre mujeres deportistas. Mientras que, en Cuatro, uno los informativos de deportes con más audiencia en España, el 100% de las noticias fueron sobre hombres. Es decir, en el período analizado por Ortega y San Miguel (2016) no se publicó ninguna noticia sobre deporte femenino. Estos datos muestran que la televisión pública hace una mejor cobertura qué la televisión privada, aunque la brecha de género es destacable.

Los estudios más recientes evidencian cómo los medios contribuyen a esa marginalización del deporte practicado por mujeres (Kiani et al., 2021; Ugena, 2020), reforzando los estereotipos de género (Hull et al., 2015). Se visibilizan los logros de las deportistas como menos interesantes, e importantes, que las de sus compañeros (Musto et al., 2017). Lo que termina manteniendo a los hombres en una posición de privilegio, mientras que relega a las deportistas en escalón inferior (Thorpe et al., 2017), a pesar de que, cada vez las deportistas son más fuertes, rápidas y con más talento (Fink y Kensicki, 2002), consiguiendo más éxitos internacionales que sus compañeros en macro eventos deportivos como los Juegos Olímpicos de Londres en 2012 y los de Río en 2016 (COE, 2016).

Por lo tanto, se confirma así la brecha de género en los medios de comunicación deportivos, reforzando los estereotipos de género y distorsionando la percepción que tiene la sociedad de las capacidades de las deportistas (Fink, 2015) y que termina influyendo en el interés y en el imaginario social que tiene la sociedad del deporte femenino.

1.2. LAS DEPORTISTAS EN TWITTER: NUEVOS CANALES DE COMUNICACIÓN

La llegada de las Redes Sociales ha cambiado la forma en la que se accede y comparte información. En concreto, Twitter se ha convertido en el principal vehículo de información, utilizada, en mayor parte, por jóvenes de entre 18 y 29 años (Bamman et al., 2014). Es la red social más importante para la retransmisión de informaciones deportivas (Lastra Pérez, 2014), alcanzando gran relevancia como plataforma a nivel mundial.

Twitter se diferencia de los medios tradicionales en innumerables cuestiones, pero el no contar con límite de espacio ni de tiempo, pudiendo publicar un número ilimitado de tweets, es una de las más destacadas (Zhao et al., 2011). Históricamente siempre se ha invocado al límite de tiempo y de espacio como una justificación del por qué de la escasa cobertura mediática, en los medios tradicionales, del deporte femenino y las deportistas (Cooky, 2018). Además, dada la influencia de las redes sociales en las personas más jóvenes (David et al., 2018), que son el grupo poblacional más conectado (ITU, 2019), se han convertido en herramientas clave para la creación de identidades desde edades muy tempranas. Y por las oportunidades que ofrece al llegar a personas muy diversas, permite visibilizar y dar voz a audiencias muy diferentes (Lebel et al., 2019). Pero la cobertura informativa realizada a través de Twitter es similar a la llevada a cabo en los medios tradicionales con entre el 3 y 4% de presencia de mujeres deportistas (Hull, 2017; Adá-Lameiras, 2019, 2021; Adá-Lameiras y Rodríguez-Castro, 2020).

Por lo tanto, Twitter ofrece oportunidades para romper el *gap* de género, ofreciendo nuevas formas de visibilizar informaciones que no tenían cabida en otro tipo de medios (Hull, 2017). Estas investigaciones alertan de la realidad de las nuevas tecnologías, que lejos de representar una oportunidad de cambio, están sometidas a reglas similares, reproduciendo las asimetrías en la cobertura deportiva realizada por los medios tradicionales, centrada en la información sobre los deportistas, relegando a las deportistas a un plano secundario (Daum y Scherer, 2017).

En definitiva, ni el paso del tiempo ni la llegada de internet han provocado un cambio sustancial en la cobertura deportiva con una presencia

desigual de hombres y mujeres. Ni los grandes éxitos deportivos conseguidos por las deportistas españolas en Europeos, Mundiales y Juegos Olímpicos, los Medios de Comunicación, tradicionales y digitales, realizan una información sesgada, estereotipada y con una gran brecha de género. Esto contraviene la Ley de Igualdad (2007) y no hay razones para creer que vaya a cambiar de forma sustancial en los próximos años (Bamman, Eisenstein & Schnoebelen, 2014).

2. OBJETIVOS

Twitter se ha convertido en los últimos años en un nuevo canal de comunicación con una gran influencia en la sociedad actual, sobre todo, en la población más joven. Partiendo de la base de que el deporte es uno de los ámbitos más masculinizados, y que los medios tradicionales siguen realizando una cobertura sesgada y desigual, ¿cuál es la realidad en Twitter? ¿sus mensajes están rompiendo con el mito de la buena mujer? Una mujer femenina, centrada en su función reproductora y familiar ¿Rompe con el estereotipo de que el deporte es cosa de hombres? O, por el contrario, ¿sigue perpetuando los mismos estereotipos de género qué los medios tradicionales?

3. METODOLOGÍA

Para analizar cuál ha sido la presencia de las deportistas en las cuentas de Twitter de los Medios de Comunicación deportivos en España, se utilizó una metodología cuantitativa. Para este estudio sobre los medios generalistas se analizaron los perfiles oficiales de @ElPais_Deportes y @ABC_Deportes, durante cuatro meses, de marzo a junio de 2016. Ese año, 2016, fue el último año olímpico, hasta los Juegos de Tokyo de 2020, aplazados por el COVID-19 hasta el verano de 2021, periodo en el que la cobertura informativa cambia de forma notoria para las deportistas. Por lo tanto, se analiza qué pasa en año olímpico fuera del período en el que se celebran los Juegos, para determinar la cobertura mediática sobre las deportistas sin la celebración de mega eventos deportivos, que ya se ha mostrado que son un “oasis” informativo en la

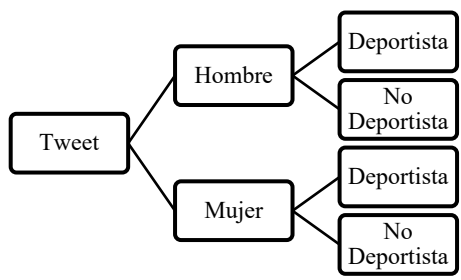
cobertura sobre el deporte femenino (Adá-Lameiras y Rodríguez-Castro, 2021).

El procedimiento de recogida de datos fue mediante muestreo aleatorio simple (Pérez, 2009). Se seleccionó un día a la semana, y la semana siguiente, el día siguiente, de forma consecutiva. Se registraron los tweets publicados durante las 24 horas de los 17 días analizados (1, 9, 17 y 25 de marzo; 2, 10, 11, 19 y 27 de abril; 5, 13, 21, 29 y 30 de mayo; 7, 15 y 23 de junio). Se registraron todos los tweets publicados durante las 24 horas de los días analizados. Twitter no sigue un perfil de horario sistemático, por lo tanto, al analizar todas las franjas horarias se evitan sesgos ayudando a crear una realidad digital completa.

Para el estudio cuantitativo se analizaron cuántos tweets hacían referencia a *I)* Hombres y cuántos a *II)* Mujeres. Y posteriormente, se analizaron cuántos de ellos, específicamente, hacían referencia a deportistas, tanto hombres deportistas como mujeres deportistas (ver Figura 1). Se crearon varias tablas de Excel, por día y por medio, con las variables anteriormente especificadas. Una vez creadas las 34 tablas, se calcularon las proporciones correspondientes a cada una de las variables analizadas.

La muestra final quedó compuesta por un total de 928 tweets: 433 tweets en *@ElPaís_Deportes* y 495 tweets en *@ABC_Deportes*.

FIGURA 1. *Esquema de estructura de la recogida de datos*



Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

De marzo a julio se publicaron un total de 928 tweets (433 en *@ElPais_Deportes* y 495 en *@ABC_Deportes*). De los 928, un 96.23% (N= 893) hacían referencia a hombres, mientras que, solo el 3.77% (N= 35) hablaban sobre mujeres.

De los tweets 433 tweets publicados en *@ElPais_Deportes*, 419 (un 96.77%) tenía a hombres como protagonistas y 14 (un 3.23%) a mujeres. Por otro lado, en *@ABC_Deportes*, del total de 495 tweets, 474 (un 95.76%) hacía referencia a hombres y 21, hacía referencia a mujeres, un 4.24%. Por lo tanto, ABC es el medio generalista que más numero de tweets, y porcentaje de tweets, publica durante los cuatro meses analizados. El pico más alto de tweets fue en el mes de abril con 7 tweets publicados en *@ABC_Deportes* y el pico más bajo en *@ElPais_Deportes* con solo un tweet publicado sobre mujeres.

TABLA 1. *Número de Hombres y Mujeres en las cuentas de Twitter de los medios deportivos generalistas*

	Hombres		**Mujeres**		**TOTAL**
	Deportistas	No Deportistas	Deportistas	No Deportistas	
@ElPais_Deportes	419	0	13	1	433
@ABC_Deportes	473	1	16	5	495
TOTAL	892	1	29	6	928

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la comparativa entre Hombres vs. Hombres deportistas y Mujeres vs. Mujeres deportistas, de los 893 tweets publicados sobre hombres, 892 trataban sobre hombres deportistas (un 99.88%), mientras que solo se publicó un tweet sobre hombres no deportistas en los cuatro meses analizados (un 0.12%). Por su parte, de los 35 tweets publicados sobre mujeres, un 82.86% (N= 29) trataban sobre mujeres deportistas y un 17.14% (N= 6) sobre mujeres no deportistas. Esto muestra, en primer lugar, que las deportistas aparecen infrarrepresentadas, representando un 3.23% del total de tweets publicados. Pero estos datos

muestran también qué, en segundo lugar, el porcentaje se reduce todavía más cuando analizamos el número de mujeres deportistas, específicamente, lo que supone un 3.12% del total de tweets publicados.

En cuanto a la cantidad de tweets sobre mujeres deportistas y no deportistas, el total de tweets publicados sobre mujeres fueron 35, de los cuales, 29, es decir, el 82.86%, hacían referencia a mujeres deportistas y, 6 tweets, un 14.14% hacían referencia a mujeres no deportistas. En la cuenta de Twitter de *@ElPaís_Deportes* se publicaron un total de 14 noticias sobre mujeres, 13 (un 92.86%) hacían referencia a mujeres deportistas y solo una (un 7.14%) a mujeres no deportistas. Mientras qué en *@ABC_Deportes* se publicaron 21 tweets, de los cuales un 76.19% (N= 16) sobre mujeres deportistas y 23.81% (N=5) sobre mujeres no deportistas. Por lo tanto, entre estos dos medios generalistas, *@ElPais_Deportes* es el medio que menos tweets con informaciones extradeportivas publica sobre las mujeres.

En definitiva, de los 928 tweets publicados, 35 trataban sobre mujeres (un 3.77%). De esos 35 tweets, 29 (un 82.86%) hacía referencia mujeres deportistas y 6 (un 17.14%) a mujeres no deportistas. Dejando un porcentaje final de 3.12% de presencia de mujeres deportistas en los medios generalistas, en sus cuentas específicas de deporte en Twitter. De 928 tweets publicados durante cuatro meses, solo se publicaron 29 tweets sobre mujeres deportistas, 16 en *@ABC_Deportes* y 13 en *@ElPais_Deportes*. Es decir, en *@ABC_Deportes* se publicaron más tweets sobre mujeres deportistas, un 3.27% (N=16), que en *@ElPais_Deportes*, en el que el porcentaje de tweets sobre mujeres deportistas representó un 3.01% (N=13). Lo que representa que, por cada tweet sobre una deportista, se publican 30.79 tweets, es decir, casi 31 tweets, sobre hombres deportistas.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta investigación, sobre las deportistas en las cuentas de Twitter de los medios generalistas deportivos *@ElPais_Deportes* y *@ABC_Deportes*, muestran qué, del total de tweets publicados (N= 928), solo un 3.77% hacían referencia a mujeres

(deportistas y no deportistas). Estos datos revelan que la presencia de las mujeres en los medios deportivos es residual. A pesar de que Twitter, no tiene límite de espacio ni de tiempo, sigue perpetuando los estereotipos de género con una cobertura invadida por el deporte masculino.

Estos datos son incluso inferiores a los publicados en los medios tradicionales, recogido tanto en investigaciones nacionales (Colell et al., 2017; Matud, et al., 2017), como en internacionales (Cooky et al., 2015; Hall & Oglesby, 2016; Kroon, 2018; Martin et al., 2016). Son datos incluso inferiores a los obtenidos en otros estudios internacionales realizados sobre la cobertura en Twitter, con un 4.3% de presencia de mujeres deportistas (Hull, 2017).

Además, esa cobertura limitada que se realiza de las deportistas, es compartida con mujeres no deportistas, algo que no sucede con los hombres. De los 35 tweets publicados sobre mujeres, un 17.14% era sobre mujeres no deportistas, mientras que solo el 0.12%, es decir, solo un tweet de todos los publicados sobre hombres durante estos cuatro meses, trataban sobre hombres no deportistas. Estos resultados se evidencian en el estudio de Sainz de Baranda (2014) dentro de los medios tradicionales, y se confirman también en Twitter (Adá-Lameiras, 2019; Adá-Lameiras y Rodríguez-Castro, 2020) qué sigue repitiendo los mismos sesgos de género dentro del mundo del deporte, tal y como muestra esta investigación.

Por lo tanto, las deportistas están fuera del radar mediático, con apenas representación y repercusión en los medios y en la sociedad. Hay que señalar, que *@ElPais_deportes*, la cuenta de deportes del medio generalista *El País*, pertenece al medio con el sitio web con más visitantes únicos en España, solo por detrás de Youtube y Facebook (Estudio General de Medios, 2020). Por tanto, la repercusión que realiza este tipo de medios tiene gran influencia en nuestra sociedad.

Esta realidad visibilizada a través de los medios tradicionales y perpetuada en las cuentas oficiales de los medios generalistas en Twitter puede estar afianzando esa "creencia" de que las hazañas deportivas conseguidas por las deportivas no son importantes o no interesan a la sociedad (Kane, 2013). La desvalorización del deporte practicado por

mujeres (Hemmtinezhad et al., 2016) contribuye a mantener la invisibilidad de las deportistas (O'Neil y Mulready, 2015). Y si las deportistas no son visibilizadas, la audiencia no es buena y los patrocinadores no llegan, y así se entra en un círculo vicioso que lo único que consigue es no romper esa cadena que retroalimenta el *gap* de género.

En definitiva, los medios son agentes de socialización primarios, a través de ellos se aprenden patrones, expectativas e identidades (Muzzatti y Agnoli, 2007). Si los chicos y chicas que utilizan mayoritariamente las redes sociales "aprenden" no solo los estereotipos que describen y prescriben las identidades de las chicas, sino la forma de construir la identidad masculina, sin atender a las nuevas masculinidades (Giaccardi et al., 2016), el imaginario simbólico de la sociedad será excluyente y sesgado (Gómez-Colell, 2015). La cobertura mediática entre hombres y mujeres será equitativa cuando a las deportistas se las presente como profesionales y por su rol deportivo, y no por su rol de mujer Schwarz (2017). Por lo que, a pesar de todas las oportunidades que ofrecen las nuevas herramientas digitales para la representación de las deportistas (Razack y Joseph, 2020) y crear referentes contrarrestando los estereotipos negativos (Midgley, DeBues-Stafford, Lockwood y Thai, 2021), sigue dominada por un modelo de dominación masculina.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, a pesar del avance social y de interés de las mujeres en el deporte, los medios generalistas realizan una cobertura desigual entre hombres y mujeres en sus cuentas oficiales de Twitter. Los medios siguen visibilizando realidades sesgadas y estereotipadas, provocando que la sociedad tenga una visión distorsionada de la realidad. Esto influye negativamente en las elecciones deportivas de las niñas en edad temprana, entendiendo que hay deportes "para hombres" y deportes "para mujeres" (Sainz de Baranda, Adá-Lameiras y Blanco-Ruiz, 2020). Algo que, una sociedad democrática, avanzada y con la vista puesta en los objetivos de la Agenda 2030, no se puede seguir permitiendo.

8. REFERENCIAS

Adá Lameiras, A. (2021). @ mundodeportivo: Invisibilización de las deportistas durante el último año olímpico. In La comunicación a la vanguardia: Tendencias, métodos y perspectivas (pp. 1892-1909). Fragua.

Adá Lameiras, A., & Rodríguez-Castro, Y. (2020). The presence of female athletes and non-athletes on sports media Twitter. [Presencia de las mujeres deportistas y no deportistas en los medios deportivos en Twiter]. Feminist Media Studies, 1-18.

Adá Lameiras, Alba (2019): "Invisibilización de la mujer deportista en el twitter de los medios deportivos", Comunicación y Género, 2(1), pp. 33-46. doi: 10.5209/cgen.64460.

Adá-Lameiras, A., & Rodríguez-Castro, Y. (2021). Analysis from a gender perspective of the Olympic Games on Twitter. [Análisis, desde una perspectiva de género, de los Juegos Olímpicos en Twitter]. European Sport Management Quarterly, 1-17.

Alfaro, E. (2010). Las mujeres y el deporte: Evolución y situación actual. Seminario Permanente Mujer y Deporte. Facultad Ciencias de la Actividad Física y Deporte–INEF. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de http://www. munideporte. com/imagenes/documentacion/ficheros/2010080 5132024Elida% 20Alfaro. Pdf

Bamman, D., Eisenstein, J., & Schnoebelen, T. (2014). Gender identity and lexical variation in social media. [Identidad de género y variación léxica en las redes sociales]. Journal of Sociolinguistics, 18(2), 135-160

Barbero González, M. Á. (2017). Los Juegos Olímpicos de Río 2016: La explosión del deporte femenino español en El Diario ABC. Citius, Altius, Fortius: Humanismo, Sociedad y Deporte: Investigaciones y ensayos (CAF), 10(1), 39-50

Bonafé, M. G. (2001). El siglo XX. La revolución deportiva de las mujeres. Apunts. Educación física y deportes, 2(64), 63-68

Colell, E. G., Bravo P. M., & Ramón X. (2017). La presencia invisible de la mujer deportista en la prensa deportiva española. Análisis de las portadas de" Marca"," As"," Mundo Deportivo" y" Sport" (2010-2015). Estudios sobre el Mensaje Periodístico 23, 793-810

Comité Olímpico Español. (COE). (2016). Juegos. Recuperado de http://www.coe.es/web/EVENTOSHOME.nsf/home2012?OpenForm

Constitución Española. (1978). Recuperado de https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf

Cooky, C. (2018). Gender, Sport and Media Between the Mid-1980s and Early 2000s: Developments, Trajectories and Transformations [Género, deporte y medios de comunicación entre mediados de la década de 1980 y principios de la de 2000: desarrollos, trayectorias y transformaciones]. In The Palgrave Handbook of Feminism and Sport, Leisure and Physical Education (133-147). London: Palgrave Macmillan

Cooky, C., Messner, M. A., & Musto, M. (2015). "It's dude time!" A quarter century of excluding women's sports in televised news and highlight shows. [¡Es hora amigos! Un cuarto de siglo de exclusión de los deportes femeninos en las noticias televisadas y los programas destacados]. Communication & Sport, 3(3), 261-287

Daum, E., & Scherer, J. (2018). Changing work routines and labour practices of sports journalists in the digital era: a case study of Postmedia. [Cambiando las rutinas de trabajo y las prácticas laborales de los periodistas deportivos en la era digital: un caso de estudio de Postmedia]. Media, Culture & Society, 40(4), 551-566

David, J. L., Powless, M. D., Hyman, J. E., Purnell, D. M., Steinfeldt, J. A., & Fisher, S. (2018). College student athletes and social media: The psychological impacts of Twitter use. [Estudiantes universitarios deportistas y redes sociales: los impactos psicológicos del uso de Twitter]. International Journal of Sport Communication, 11(2), 163-186

Dufur, M. J. (1999). "Gender and sport".[Deporte y Género]. In Chafetz, J.S (Ed.) Handbook of the sociology of gender (583–599). New York: Kluwer Academic/Plenum

Estudio General de Medios. (EGM). (2020). Resumen General febrero a noviembre 2020. Madrid: AIMC Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación

Ferrer Pérez, V. A., Alzamora, A., & Bosch, E. (2006). El laberinto patriarcal: reflexiones teórico-prácticas sobre la violencia contra la mujeres. El laberinto patriarcal, 1-235.

Fink, J. S. (2015). Female athletes, women's sport, and the sport media commercial complex: Have we really "come a long way, baby"? [Las mujeres atletas, el deporte femenino y el complejo comercial de los medios deportivos: ¿Realmente hemos "recorrido un largo camino, bebé"?] Sport Management Review, 18(3), 331-342

Fink, J. S., & Kensicki, L. J. (2002). An imperceptible difference: Visual and textual constructions of femininity in Sports Illustrated and Sports Illustrated for Women. [Una diferencia imperceptible: construcciones visuales y textuales de la feminidad en Sports Illustrated y Sports Illustrated for Women]. Mass Communication & Society, 5(3), 317-339

Gallego, J. (2002). La prensa por dentro. Producción informativa y transmisión de estereotipos de género. Barcelona: Libros de la Frontera

García Romero, F. (2008): "El deporte femenino en la Antigua Grecia", Recuperado de http://www.ucm.es/centros/cont/descargas/documento12001.pdf

Giaccardi, S., Ward, L. M., Seabrook, R. C., Manago, A., & Lippman, J. (2016). Media and modern manhood: Testing associations between media consumption and young men's acceptance of traditional gender ideologies. [Medios de comunicación y hombría moderna: prueba de asociaciones entre el consumo de medios y la aceptación de los jóvenes de las ideologías de género tradicionales]. Sex Roles, 75(3-4), 151-163

Gómez-Colell, E. (2015). Adolescència i esport: absència de referents femenins en els mitjans per a les adolescents. Apunts. Educació física i esports, 4(122), 81-87

Hall, R. L., & Oglesby, C. A. (2016). Stepping through the looking glass: The future for women in sport. [Pasando por el espejo: el futuro de la mujer en el deporte]. Sex Roles, 74(7-8), 271-274

Hemmtinezhad, M. A., Naghavi, M., & Behboudi, H. (2016). The effects of social constraints on the relationship between the media and the promotion of women's sport. [Los efectos de las limitaciones sociales en la relación entre los medios de comunicación y la promoción del deporte femenino]. Research Journal of Sport Sciences, 4(5), 137-142

Hull, K. (2017). An examination of women's sports coverage on the Twitter accounts of local television sports broadcasters. [Un examen de la cobertura de deportes de mujeres en las cuentas de Twitter de las emisoras de deportes de la televisión local]. Communication & Sport, 5(4), 471-491

Hull, K., Smith, L. R., & Schmittel, A. (2015). Form or Function? An Examination of ESPN Magazine's "Body Issue". [¿Forma o función? Un examen del "Body Issue" de la revista ESPN] Visual Communication Quarterly, 22(2), 106-117

International Telecommunication Union. (ITU). (2019). Statistics. [Estadísticas]. Recuperado de https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx

Kane, M. J. (2013). The better sportswomen get, the more the media ignore them. [Cuanto mejores son las deportistas, más las ignoran los medios]. Communication & Sport, 1(3), 231-236

Kiani, M. S., Bahrami, S., & Shabazpour, L. (2021). Visión Sociológica de la Desigualdad en el Desempeño de los Medios de Comunicación Deportiva. Revista de educación física: Renovar la teoría y practica, (161), 99-99.

Kroon, Å. (2018). Recontextualizing racism and segregation by ways of "cozification" in a TV sports broadcast. [Recontextualización del racismo y la segregación mediante formas de "cozificación" en una transmisión deportiva de television]. Social Semiotics, 1-17

Lameiras, M., Carrera, M. V., & Rodríguez, Y. (2013). Sexualidad y Salud. El estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género. Vigo: Servizo de Publicacións de la Universidad de Vigo

Lastra Pérez, G. (2014). El periodismo deportivo en Twitter: análisis del uso de la herramienta por parte de los profesionales de la información. Doctoral dissertation. Madrid: Universidad Europea de Madrid

Lebel, K., Pegoraro, A., & Harman, A. (2019). The impact of digital culture on women in sport. In Digital Dilemmas (163-182). [El impacto de la cultura digital en las mujeres en el deporte. En dilemas digitales (163-182)]. Palgrave Macmillan, Cham

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres. B.O.E., 71, de 23 de marzo de 2007, 12611-12645

López, P. (2011). Deporte y Mujeres en los Medios de Comunicación. Sugerencias y recomendaciones. Madrid: Consejo Superior de Deportes

Manuel-Palao, J., González-Coll, R., & Frideres, J. E. (2016) Evolución de la imagen ofrecida por las noticias deportivas de dos periódicos digitales de España y Estados Unidos (2004-2014). Documentación de las Ciencias de la Información, 39, 119-132

Martin, T. G., Suh, Y. I., Williams, A. S., Locey, J., Ramirez, J., & Alea, M. (2016). Comparative Analysis of female and male coverage on ESPNs SportsCenter. [Análisis comparativo de la cobertura femenina y masculina en SportsCenter de ESPN]. Global Sport Business Journal, 4(1), 14-22

Matud, M. P., Rodríguez-Wangüemert, C., & Espinosa, I. (2017). Representación de mujeres y hombres en la prensa española. Revista Latina de Comunicación Social, 72, 765-782

Matud, M. P., Rodríguez, C., & Espinosa, I. (2011). Gender in Spanish daily newspapers. [El Género en los diarios españoles]. Sex Roles, 64(3-4), 253-264

Midgley, C. Debues-Stafford, G. Lockwood, P. Y Thai, S. (2021). She needs to see it to be it: The importance of Same-Gender Athletic Role Models. [Ella necesita verlo así: la importancia de los modelos atléticos a seguir del mismo género]. Sex Roles, 1-19

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). Informe de hábitos deportivos del ministerio de educación, cultura y deportes. Madrid: Gobierno de España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2020). Informe de hábitos deportivos del ministerio de educación, cultura y deportes. Madrid: Gobierno de España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Musto, M., Cooky, C., & Messner, M. A. (2017). "From Fizzle to Sizzle!" Televised Sports News and the Production of Gender-Bland Sexism. ["¡De Fizzle a Sizzle!" Noticias deportivas televisadas y producción de sexismo suave en términos de género]. Gender & Society, 31(5), 573-596

Muzzatti, B., & Agnoli, F. (2007). Gender and mathematics: Attitudes and stereotype threat susceptibility in Italian children. [Género y matemáticas: actitudes y susceptibilidad a amenazas estereotipadas en niños italianos]. Developmental psychology, 43(3), 747

O'Neill, D., & Mulready, M. (2015). The Invisible Woman? A comparative study of women's sports coverage in the UK national press before and after the 2012 Olympic Games. [¿La mujer invisible? Un estudio comparativo de la cobertura de deportes femeninos en la prensa nacional del Reino Unido antes y después de los Juegos Olímpicos de 2012]. Journalism Practice, 9(5), 651-668

Ortega, E. C., & San Miguel, B. G. (2016). La mujer deportista y periodista en los informativos deportivos de televisión. Un análisis comparativo con respecto a su homólogo masculino. Revista Latina de Comunicación Social, 71, 1230-1242

Pérez, C. (2009). Técnicas de muestreo estadístico. Madrid: Garceta

Razarck, S., Y Joseph, J. (2020). Misogynoir in women's sport media: race, nation and diáspora in the representation of Naomi Osaka. Media, Culture & Society, [Misogynoir en los medios deportivos femeninos: raza, nación y diáspora en la representación de Naomi Osaka. Medios, cultura y sociedad]. https://doi.org/10.1177/0163443720960919

Sainz de Baranda, C. (2013). Mujeres y deporte en los medios de comunicación. Estudio de la prensa deportiva española (1979-2010). Madrid: Universidad Carlos III

Sainz-de-Baranda, C., Adá-Lameiras, A., & Blanco-Ruiz, M. (2020). Gender differences in sports news coverage on Twitter. [Diferencias de género en las noticias deportivas en Twitter]. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(14), 5199.

Sánchez, O., Quintana, N., & Plaza, J. (2009). Mujeres, prensa e invisibilidad: la cuantificación de un olvido. Women, the Press and Invisibility: quantification of an oversight. Plabra Clave, 2(12), 301-314

Schwarz, S. (2017). A sporting difference?: A comparative analysis of the media portrayal of male and female athletes during the Olympic Games 2016. [¿Una diferencia deportiva ?: Un análisis comparativo de la representación mediática de deportistas masculinos y femeninos durante los Juegos Olímpicos de 2016]

TELECYL Estudios. (2006). Actitudes y prácticas deportivas de las mujeres en España (1990-2005). Colección Serie Estudios, 92. Madrid: Instituto de la Mujer

Thorpe, H., Toffoletti, K., & Bruce, T. (2017). Sportswomen and social media: Bringing third-wave feminism, postfeminism, and neoliberal feminism into conversation. [Deportistas y redes sociales: entablar conversación con el feminismo de tercera ola, el posfeminismo y el feminismo neoliberal]. Journal of Sport and Social Issues, 41(5), 359-383

Ugena, M. P. (2020). Medios de comunicación y fomento de la igualdad de las mujeres en el deporte. Comunicación y Género, 3(2), 195-203.

Zhao, W. X., Jiang, J., Weng, J., He, J., Lim, E. P., Yan, H., & Li, X. (2011). Comparing twitter and traditional media using topic models. In European Conference on Information Retrieval (338-349). [Comparación de Twitter y medios tradicionales utilizando modelos de temas. En Conferencia europea sobre recuperación de información (338-349)]. Berlin, Heidelberg: Springer

CONSTRUCCIÓN DE IMAGINARIOS E INFLUENCIA SOCIAL DEL *HASHTAG* #NOSFALTAN3 EN ECUADOR

Andy Steve Cadena Burbano©
Universidad Técnica del Norte

Jessica Paola Mantilla Salgado
Universidad de Cádiz / Universidad Técnica del Norte Educación en línea

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha evidenciado una transformación en torno a la esfera pública y la difusión de los acontecimientos denominados de interés social. En la década de los sesenta, Habermas (1962) realizó un estudio de gran impacto, en el cual afirmaba que los medios de comunicación de masas hicieron posible la creación de espacios públicos para el debate. Sin embargo, en la actualidad se vive un cambio estructural, en el cual las nuevas tecnologías de la comunicación brindan grandes posibilidades a los individuos para la acción social. De acuerdo con la postura de Canavilhas (2011), la sociedad vive un nuevo ecosistema mediático, es decir, el auge de Internet ha reestructurado la forma en que la sociedad se relaciona con los medios de comunicación.

"Desde los inicios de la modernidad, la idea de la esfera pública se ha convertido en una noción clave para pensar la participación política desde la sociedad civil" (Pecourt, 2015, p. 77). En relación con sus orígenes históricos, el activismo moderno depende, en gran medida, de los medios de comunicación, debido al impacto social que estos generan. Si bien las consignas, los panfletos y otros recursos simbólicos son fundamentales, la mediatización abre las puertas hacia el debate público y llama a la acción colectiva.

En ese sentido, el reporte con fecha 17 de abril de 2018 presentado por la Fiscalía General del Estado expone un registro de 10 235 denuncias

de personas desaparecidas en el país durante el año 2014; en el 2015, 10 772; en el 2016, 10 458; y en el 2017, 10 893. A pesar de las alarmantes cifras, muy pocos casos han sido visibilizados y han conllevado a un accionar por parte de las autoridades y ciudadanos.

¿Por qué no llegan a mediatizarse todas las desapariciones? Con respecto a ello, McCombs y Shaw (1972) propusieron una teoría denominada Agenda Setting, en la cual establecieron que los medios de comunicación poseen la facultad de seleccionar las temáticas que son de relevancia para ser mediatizadas y, como consecuencia de ello, los individuos adoptan posturas y generan su criterio con base en los contenidos difundidos a través de los *mass media*.

En el mes de marzo de 2018, a raíz del secuestro de un equipo periodístico del diario El Comercio, el hashtag #NosFaltan3 inundó las redes sociales, llegando a ser *trending topic* Ecuador en Twitter y a través de Facebook viralizó una campaña que conmocionó al país. Precisamente, Aguagallo (2019) expuso que el *hashtag* surgió en un chat de periodistas ecuatorianos, quienes, ante la ausencia de una estrategia comunicacional por parte de las autoridades, decidieron desarrollar un método para informar, generar conciencia y exigir al gobierno ecuatoriano las acciones pertinentes.

De tal manera, la importancia de la investigación reside en la búsqueda de respuestas ante los siguientes interrogantes: ¿Fue #NosFaltan3 una muestra de activismo digital en Ecuador? ¿Qué impacto generan los medios de comunicación en la sociedad? ¿Se pueden aplicar los conceptos teóricos de la Agenda Setting al estudio del accionar del *hashtag* #NosFaltan3?2. Objetivos

2.1. Objetivo General

Analizar la influencia y el impacto social del *hashtag* #NosFaltan3 durante la crisis generada por el secuestro y asesinato del equipo periodístico de diario El Comercio, para la identificación de la incidencia de los medios de comunicación en la opinión pública.

2.2. Objetivo Específicos

- Sentar las bases teóricas, científicas y conceptuales referidas a los medios de comunicación, su influencia en la sociedad y la construcción de imaginarios para el sustento científico de la propuesta.
- Realizar una investigación de campo, mediante la observación de las acciones tanto *online* como *offline* derivadas del *hashtag* #NosFaltan3, que permita la determinación de los imaginarios y la influencia social durante la crisis producida por el secuestro y asesinato del equipo periodístico de diario El Comercio.
- Presentar una discusión con base en los resultados de la investigación realizada, para exponer la influencia de los medios de comunicación en la sociedad.

3. METODOLOGÍA

Existen diversas posturas teóricas relacionadas con los medios de comunicación y su influencia en la sociedad, la opinión pública y la construcción de la realidad. Desde los modelos comunicacionales propuestos por Shannon y Weber, en los cuales se determinó un emisor, un receptor, un canal y un mensaje, hasta posturas más complejas que estudian a la comunicación como eje transversal de la humanidad.

Es preciso mencionar que la presente investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, es decir, contempla aspectos tanto cuantitativos como cualitativos, por lo que está fundamentada en la realidad y es descriptiva porque permite conocer las diversas manifestaciones del caso de estudio.

Aunque se implementaron técnicas como la entrevista y la encuesta, el desarrollo de una matriz de análisis de contenido se convirtió en la pieza clave para el estudio de las acciones del fenómeno #NosFaltan3 y descubrir los elementos que permitieron configurar este *hashtag* como una manifestación de activismo digital en Ecuador.

4. RESULTADOS

4.1. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y SU INFLUENCIA EN LA SOCIEDAD

Los medios de comunicación influyen, en gran medida, en la sociedad, desde la creación de estereotipos, impulsar al consumismo, hasta la formación de opinión pública. Así pues, Lasswell (1948) les atribuía una función manipuladora, consideraba a la comunicación como un acto intencional. Desde otra perspectiva, Lazarsfeld y Katz (1966) sugirieron que las ideas surgen de los *mass media* hacia los líderes de opinión, quienes replican la información. El poder de los medios es ineludible, de modo que McLuhan (1967) vaticinó su impacto en la sociedad y los definía como extensiones sensoriales del individuo.

Además, poseen un gran poder en los ámbitos individual, familiar y social. Son mediadores políticos que establecen escenarios para la gestación de la opinión pública. "La opinión pública se forma en la disputa argumental alrededor de un asunto, no acrí-ticamente en el apoyo o rechazo —plebiscitaria o ingenuamen-te manipulados—, apoyados en el *common sense*, de personas" (Habermas, 1962, p. 103).

Cabe resaltar que los estudios sobre los efectos de los medios de comunicación en la sociedad iniciaron durante las tres primeras décadas del siglo XX. Con base en el análisis de su influencia sobre las percepciones de los individuos respecto a los acontecimientos, a partir de los contenidos difundidos a través de los *mass media* y cómo estos contribuyen en el proceso de la formación de la opinión pública; así, se establece el papel de los medios como ventanas hacia la realidad.

En este orden de ideas, McCombs y Shaw (1972), en su trabajo académico titulado "The Agenda – Setting Function of Mass Media", propusieron la teoría de la Agenda – Setting o Establecimiento de Agenda, la cual evidencia, como consecuencia de los mensajes emitidos por parte de los medios de comunicación, que las masas prestan atención o ignoran determinadas temáticas. Son los medios quienes deciden que tópicos son de relevancia y, por lo tanto, el público forma sus criterios teniendo en cuenta el contenido mediático.

> "Desde el punto de vista de la Teoría de la agenda-setting, el término agenda se acuña en un sentido metafórico para expresar cómo las agendas o temas considerados relevantes por los medios pasan a ser subrayados también en las agendas de la audiencia. Las personas no sólo reciben información a través de los medios sobre determinados temas o asuntos que ocurren en el mundo y son considerados prioritarios, sino que también aprenden de ellos la importancia y el énfasis que les deben dar. (Rodríguez, 2015, p. 15)".

Según Castillo (2011), la intensa presencia de los medios de comunicación es uno de los principales motivos para considerarlos como el cuarto poder o, incluso, un contrapoder que ejerce gran influencia sobre la sociedad; de esa forma, se configuran como un centro informativo al cual los ciudadanos acuden para manifestar públicamente sus opiniones. En efecto, Iyengar y McGrady (2007) aseveraron que el rol de los medios de comunicación en los procesos democráticos es acercar lo político y los asuntos públicos a los individuos.

En ese mismo sentido, en cuanto al enfoque de modernización de la agenda pública gracias al avance de las tecnologías de información, Millaleo y Cárcamo (2014) consideraron que ha revolucionado la percepción clásica de la opinión pública a partir de cambios en los flujos informativos tradicionales. Acorde con lo expuesto por Castells (1999), las redes sociales pueden ser consideradas como redes electrónicas de comunicación interactiva; esta postura se asocia con la incidencia de las nuevas tecnologías sobre procesos que aluden al compromiso cívico y político.

De tal manera, las posturas teóricas tanto de la Agenda Setting como el Activismo Digital se vinculan al análisis del *hashtag* #NosFaltan3 como una manifestación que fusionó tanto acciones en espacios físicos como digitales.

Como consecuencia de las transformaciones que proporciona la era digital, las formaciones sociales necesitan caminar a la misma velocidad y disponer de las herramientas conceptuales, técnicas y tecnológicas adecuadas que les permitan optimizar, y hacer más eficiente el desarrollo de su trabajo, incrementando el alcance de su mensaje (Cárcar, 2015).

4.2. GÉNESIS DEL HASHTAG #NOSFALTAN3

El *hashtag* #NosFaltan3 logró ser tendencia en las redes sociales, entrando al *trending topic* de Ecuador. No obstante, antes de establecer esta consigna y que la información oficial del secuestro fuera difundida a través de las cuentas oficiales del gobierno ecuatoriano, la especulación se cobijaba bajo el *hashtag* #PeriodistasSecuestrados. Fue el periodista Hernán Higuera quien publicó el primer tuit utilizando la frase "Nos Faltan Tres".

Durante una semana entera el país no conocía o ponía en duda la veracidad de la información, según la cual se produjo el secuestro. La existencia del *hashtag* #NosFaltan3 busca visibilizar que hay un fenómeno gravísimo. ¿Cuál es este fenómeno?, la captura de tres periodistas de diario El Comercio, el secuestro y que ya no están posiblemente en territorio ecuatoriano, dado que fueron trasladados a territorio colombiano (Arroyo, 2019).

Tras una semana de acción continua en redes sociales, el 3 de abril de 2018 inició la circulación de un video en el que se podía observar a Javier Ortega, Paúl Rivas y Efraín Segarra enviando un mensaje al presidente Lenín Moreno, en el que explicaban la demanda de los captores. "Presidente Moreno, en sus manos están nuestras vidas", manifestó Ortega durante los últimos segundos del video.

El material fue publicado por un medio de comunicación colombiano, para posteriormente viralizarse en redes sociales. Con rapidez, el *hashtag* #NosFaltan3 abarcó colectivos de periodistas de Latinoamérica y Europa, también llegó al pueblo ecuatoriano, que se movilizó para realizar plantones pacíficos a las afueras del Palacio de Carondelet, con la finalidad de presionar al gobierno, para que se llevaran a cabo acciones que garantizaran el regreso con vida del equipo periodístico de diario El Comercio.

Ahora bien, se puede decir que este tema de comunicar por redes sociales se hizo aun más fuerte cuando Javier en el video que se transmite por RCN en el que está junto a Paúl y al señor Segarrita con cadenas, dijo en uno de los videos: "Les pedimos a nuestros amigos y a nuestros familiares que sigan haciendo plantones y que sigan exigiéndole a las

autoridades que se realice el canje por los otros prisioneros" (Aguagallo, 2019).

En consonancia con lo expuesto, se puede apreciar que el *hashtag* #NosFaltan3 no solo se implementó como una herramienta digital para agrupar los mensajes o conocer el impacto que se generaba en redes sociales. Actualmente, Internet ha dado paso a nuevas formas de expresión, incluso en la protesta; Nos Faltan Tres es, por ende, más que una etiqueta, se configuró como un mecanismo para la acción colectiva.

Bajo ese entendido, Candón (2011) estableció tres niveles en cuanto a la acción colectiva mediante Internet: organizar protestas con base a las líneas de acción convencionales; complementar acciones convencionales con innovación digital; desarrollar y ejecutar protestas exclusivamente en la red (Activismo Digital).

De acuerdo con este precepto, es importante enfatizar que #NosFaltan3 logró, por primera vez en la historia de Ecuador, reunir a más de 1 000 periodistas y personas vinculadas a la comunicación, tanto en espacios físicos como en escenarios digitales. La coyuntura dio paso a la imposición de la temática en la agenda mediática, como un canal para convocar a acciones convencionales (plantones y marchas) en exigencia de respuestas por parte del gobierno en torno al secuestro, desde la perspectiva tanto comunicacional como institucional.

> "La asociación entre la difusión del mensaje de un movimiento social y TIC permite llegar a un mejor conocimiento de las demandas sociales amplía las posibilidades de comunicación con la ciudadanía, haciendo que la información circule en un sentido bidireccional (Cárcar, 2015, p. 131)".

El asesinato del equipo periodístico se confirmó mediante rueda de prensa el 13 de abril de 2018, no obstante, los cuerpos fueron recuperados más de dos meses después, el 27 de junio. Ante una protesta incesante en redes sociales y el silencio gubernamental, como consecuencia, las autoridades encargadas de la seguridad interna y externa del país dimitieron de sus cargos. Asimismo, los familiares de Javier, Paúl y Efraín elevaron acciones con la Comisión Interamericana de Derechos Humanos para exigir que los gobiernos de Colombia y Ecuador

ofrecieran explicaciones respecto a las acciones u omisiones en el proceso de rescate fallido del equipo periodístico de diario El Comercio.

4.3. #NOSFALTAN3 COMO MOVIMIENTO SOCIAL

El 26 de marzo de 2018 es una fecha indeleble para Ecuador; un equipo periodístico de diario El Comercio fue secuestrado en Mataje, zona fronteriza con Colombia. A partir de este acontecimiento surgió el *hashtag* #NosFaltan3, como un emblema emotivo y de lucha, con el cual los familiares, compañeros y colegas de Efraín Segarra, Paúl Rivas y Javier Ortega emprendieron una serie de acciones, con el propósito de conseguir el retorno de sus seres queridos.

De acuerdo con Arroyo (2019), si no se implementaban estrategias alternativas, como lo fue el *hashtag* #NosFaltan3, el acontecimiento hubiese sido invisibilizado debido a una intencionalidad oficial de ocultar la problemática y censurar a la familia, advirtiendo que revelar los nombres pondría en riesgo la vida del equipo periodístico. Respecto a ello, Torres (2019) enfatizó que la falta de información, además de ser sesgada y contradictoria, dio paso a la necesidad de presionar, motivar y aglutinar a los ecuatorianos a través del *hashtag* #NosFaltan3, en la dinámica de exigencia de respuestas ante un déficit informativo.

"Encontramos que en los movimientos sociales se registra una conexión consistente entre comunicación y acción" (La Rosa, 2016, p. 51) . Desde el punto de vista de Della Porta y Diani (2006), los movimientos sociales no se producen esporádicamente, e incluso si utilizan recursos digitales no dependen necesariamente de ellos. Es, por lo tanto, necesario comprender que existe una serie de factores que intervienen en el desarrollo de un movimiento social:

Una situación social previa

Se configura a partir de condiciones de diverso orden y que predisponen el surgimiento de un movimiento social. Ecuador vivió una serie de atentados terroristas en las localidades de San Lorenzo, Mataje y Viche; en la provincia de Esmeraldas, acontecimientos que posteriormente fueron denominados *Conflicto en la Frontera Norte*.

El conflicto se gestó a partir del 27 de enero de 2018, durante horas de la madrugada a las afueras de las instalaciones del distrito de la Policía Nacional de San Lorenzo se produjo la explosión de un coche bomba, lo que dejó 23 personas heridas y afectaciones a la infraestructura policial, así como a 37 viviendas aledañas. Estos incidentes fueron atribuidos a organizaciones vinculadas al narcotráfico.

"El caso, nos faltan tres, toca las fibras del poder no es solamente el asesinato y el secuestro de tres periodistas, se trata de los vínculos del narcotráfico en todas las esferas, en todas las escalas sociales" (Aguagallo, 2019).

Posterior al atentado en San Lorenzo, se registraron varios altercados de menor categoría. Luego, el 22 de marzo que se produjo la explosión de una bomba a un costado de la carretera San Lorenzo - Mataje, la cual dejó como saldo la muerte de tres infantes de marina y siete heridos.

El momento crítico se marcó con el secuestro de tres miembros del equipo periodístico del diario El Comercio, quienes se encontraban realizando un reportaje sobre los acontecimientos suscitados en Mataje y sus cercanías. Este hecho, así como la autoría de varios de los atentados, finalmente se adjudicaron al Frente Oliver Sinisterra, un grupo disidente de la Columna Móvil Daniel Aldana de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC).

Una situación coyuntural

Se define como una problemática que surge en un momento determinado y que conlleva a la generación de acciones específicas como respuesta de la sociedad. Desde la perspectiva de Freidenberg (2004), los individuos requieren esquemas de interpretación para la codificación de la información que reciben del entorno; de tal forma, el efecto *framming* o de encuadre alude al modo en el que los medios de comunicación exponen un evento, sus causas, consecuencias y las repercusiones tanto sociales como éticas.

Desde la madrugada del 27 de marzo de 2018 inició la mediatización de lo que se configuraría como el *hashtag* #NosFaltan3; el medio colombiano RCN se encargó de difundir el video en el que se aprecia a

Javier, Paúl y Efraín en calidad de rehenes del Frente Oliver Sinisterra. Ahora bien, Arroyo (2019) sostuvo que la creación del *hashtag* hizo visible la problemática, cuya veracidad fue cuestionada hasta el momento en que el audiovisual se difundió.

En el transcurso de un par de días el secuestro de un equipo periodístico de diario El Comercio se posicionó en la agenda mediática y tanto medios nacionales como internacionales realizaron reportajes respecto a la temática. "Nos faltan tres se volvió una frase, un hashtag a nivel internacional, que básicamente resume lo que ha sido la lucha en contra de la impunidad y en la búsqueda de respuestas" (Torres, 2019).

Empero, el mensaje presentó ruido en gran magnitud, un ejemplo de ello fue la publicación del diario El Tiempo de Bogotá, que reportó la presunta liberación del equipo periodístico secuestrado, atribuyendo la información a fuentes de alta credibilidad.

Actores sociales comprometidos

Todos aquellos decididos a participar activamente en las acciones de protesta desde las diversas posturas: líderes, motivadores o seguidores.

#NosFaltan3 parte desde el accionar de personas vinculadas a la comunicación; antes de convertirse en el emblema que cobijaría una acción colectiva, se logró la firma de una petición por parte de 200 periodistas a nivel nacional, en la cual se exigía al gobierno ecuatoriano realizar todas las acciones pertinentes para rescatar al equipo periodístico secuestrado.

Es de señalar que la encuesta aplicada a los miembros de la comunidad *online* de la FanPage @NosFaltanTres evidenció que el 57 % de usuarios son parte de la comunidad periodística o afín a ella. Bajo la consigna "Nos faltan tres" se unieron comunicadores, periodistas, artistas, y políticos; de tal modo, videos con una duración promedio de 10 segundos empezaron a difundirse a través de las redes sociales. Estos líderes de opinión expresaban su indignación ante el secuestro y se sumaban a las exigencias de los familiares, "los queremos vivos" era otra de las consignas que dieron paso a una amplia campaña digital.

Acceso a redes sociales

El acceso a las redes sociales, mediante dispositivos móviles, ha permitido una acción participativa, muchas veces en tiempo real, a través de funciones como el *streaming*.

> "No sólo los políticos pueden utilizar las redes sociales como una herramienta para posicionar temas, pues las organizaciones y movimientos sociales también lo pueden hacer. De hecho, esta perspectiva que resalta una dimensión más ligada a la difusión de mensajes parece resultar de gran utilidad para los movimientos sociales y grupos de interés en el marco de actividades de ciberactivismo. (Millaleo y Cárcamo, 2014, p. 91)".

Así como los medios de comunicación migraron a plataformas digitales en un proceso de convergencia que les permite mantenerse vigentes. "En las últimas décadas hemos asistido a la evolución de numerosas profesiones a causa del impacto de las tecnologías digitales. El periodismo no ha sido una excepción" (Salaverría y García, 2008, p. 32).

Los movimientos sociales y la acción colectiva presentan una metamorfosis, a partir de influencia de las tecnologías de la comunicación; el *hashtag* #NosFaltan3 se posicionó no solo en el *trending topic* Ecuador, su impacto trascendió el escenario digital para conjugarse con acciones offline como plantones y marchas; el discurso se proliferó mediante diversos canales siendo la arena digital el epicentro de su protesta.

"Hoy, cuando los monopolios mediáticos han copado ese espacio, internet y las TIC abren una nueva brecha, ampliando el acceso a un nuevo ciberespacio público más democrático y participativo" (Candón y Benítez, 2016, p. 12).

4.4. NARRATIVAS Y SIMBOLISMO PARA LA ACCIÓN COLECTIVA

Frente al análisis de los movimientos sociales, es importante referirse a la necesidad de un marco de referencia, al igual que recursos motivacionales para lograr la suma de adherentes. Melucci (1999) consideró que la construcción de marcos simbólicos e identidad colectiva de un movimiento social requiere del diálogo y la negociación de códigos culturales, es decir, construcción social.

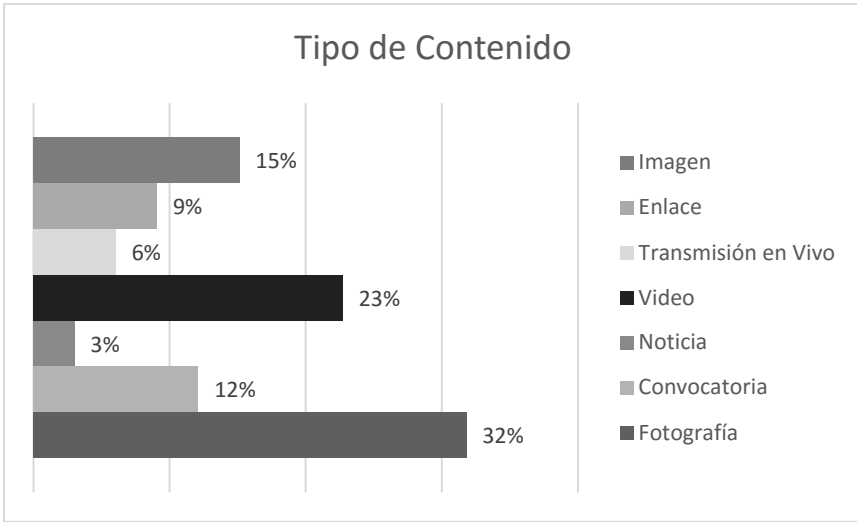
En este sentido, surgen varias interrogantes, a saber: ¿Cómo fueron utilizados los elementos simbólicos por el hashtag #NosFaltan3? ¿Cuál fue su impacto? Dentro del análisis se da respuestas a las incógnitas a través del estudio del *hashtag* #NosFaltan3 y los recursos inmersos en su accionar.

Ahora bien, un ejemplo de narrativa y simbolismo se remonta a Egipto. La fotografía de un joven llamado Khaled Said fue subida a la red y se viralizó de inmediato. La impactante imagen fue realizada en la morgue por parte de los familiares de Said, tras la golpiza que le fue propiciada por la policía y que le significó la muerte.

A partir de la viralización de la fotografía creó el blog "Todos somos Khaled Said", factor clave que transmutó como motivador para la acción colectiva en la "Primavera árabe". Como indicador de su trascendencia, al 18 de enero de 2016 registraba 3 784 130 de *likes* en Facebook. Según Olesen (2013), Said se convirtió en un símbolo de injusticia.

Es evidente que tanto la narrativa como el uso de recursos simbólicos posee una modalidad particular en cada caso, pues están ligados a factores contextuales como la cultura, la coyuntura, la cosmovisión, entre otros. En cuanto a recursos digitales, a partir del año 2007 se empezaron a utilizar los *hashtags* (#) como una etiqueta que hacía posible la medición del impacto de una acción en redes sociales, además de la viralización. Por lo tanto, se transformaron en recursos valiosos para aquellos que promueven movimientos sociales.

***GRÁFICO 1**. Tipo de contenido difundido en la página @NosFaltan3*



Fuente: elaboración propia
Análisis de Contenido a la FanPage @NosFaltan3

El análisis de contenido realizado a la FanPage @NosFaltanTres permite definir a la campaña como un constructo visual, la fotografía y los clips de video fueron los principales recursos para reforzar el mensaje. En la construcción de la narrativa, la investigación deja ver que el discurso se compone en un 35 % por terminologías que aluden a la protesta y un 23 % de solidaridad.

4.5. LOS HASHTAG COMO MÉTODO DE ADHESIÓN

En plataformas como Twitter, las etiquetas o los *hashtag* son usados como una forma de sumarse al debate de una temática específica; esta dinámica permite desde la individualidad la construcción de mensajes colectivos. Frente a ello, Van Dijck (2016) consideró que los *hashtags* le permiten al usuario la agrupación de mensajes por temática y, por consiguiente, generar tendencia.

El uso de *hashtags* posee una significativa trascendencia, de acuerdo con lo expuesto por La Rosa (2016), el propósito de un movimiento social se debe comprender desde la designación del hashtag. Bajo este precepto, Dahlberg y Lindgren (2014) afirmaron que en tanto los

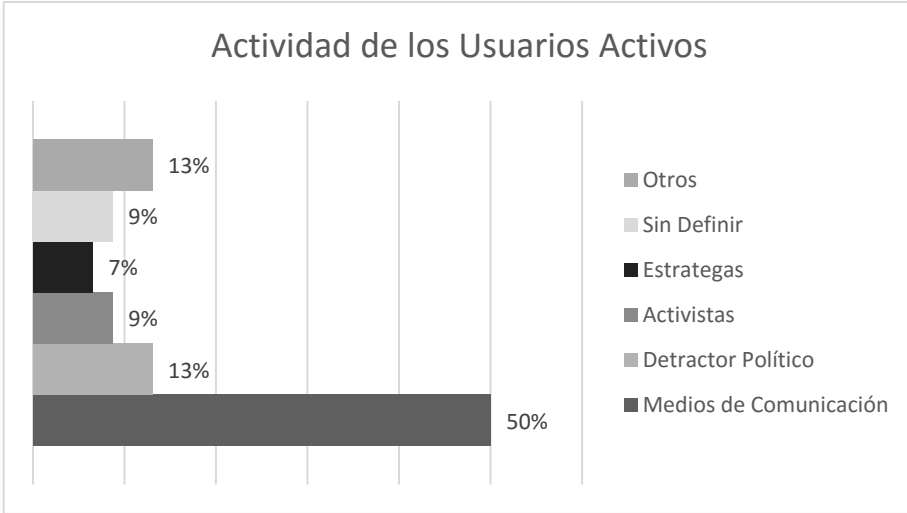
seguidores de una iniciativa usen el *hashtag*, paulatinamente se involucrarán en mayor medida sin necesidad de su presencia en los espacios físicos de la protesta.

La adhesión voluntaria a temáticas expuestas en redes sociales a través de la interacción de *hashtags* (#) ha logrado, desde la perspectiva teórica de la Agenda Setting, influir en los tres niveles de agenda, partiendo de la mediatización hasta llegar a la agenda política e incidir en cambios del régimen político, especialmente con iniciativas enfocadas al fortalecimiento de derechos humanos. Un ejemplo exitoso de este accionar fue la Primavera Árabe, revolución egipcia que dio como resultado la dimisión del entonces presidente Mubarak de su cargo, tras 30 años en el poder.

"La agenda pública implica un proceso a través del cual determinados asuntos o problemas públicos se posicionan, adquieren un interés general, y son trasladados al nivel de la decisión gubernamental mediante distintas estrategias y políticas públicas para su atención" (Alzate y Romo, 2017, p. 14).

A menor escala, pero con todas las características mencionadas, en marzo de 2018 se tomó las redes sociales el *hashtag* #NosFaltan3. Como lo manifestó Aguagallo (2019), debido a que Paúl, Javier y Efraín pertenecían al gremio periodístico, el caso "Nos Faltan Tres" se volvió extremadamente mediático. En ese orden, Ortega (2019) indicó que gracias a que los secuestrados formaban parte de un medio de comunicación, el caso fue visibilizado, validando la postura de McCombs y Shaw (1972) respecto al grado de influencia de los medios de comunicación en la opinión pública.

***GRÁFICO 2**. Actividad de los usuarios activos en la página @NosFaltan3*



Fuente: adaptado de los resultados de Tweet Bender

Resulta menester mencionar que Tweet Binder arrojó datos que demuestran que el 50 % de los usuarios que han interactuado con el hashtag #NosFalta3 en Twitter pertenecen a los medios de comunicación, un factor clave que permitió la pronta viralización del secuestro. Asimismo, se observó la participación de detractores políticos, activistas, estrategas del área comunicacional; en definitiva, los usuarios activos respaldaban el mensaje de protesta hacia el presidente Moreno y los funcionarios vinculados a la seguridad tanto interna como externa del país.

#NosFaltan3 se configuró en la arena digital como un espacio de convocatoria para exigir al gobierno ecuatoriano que llevara a cabo las acciones pertinentes para rescatar con vida al equipo periodístico que se encontraban como rehenes del Frente Oliver Sinisterra. No obstante, este *hashtag* se convirtió en una consigna para los periodistas ecuatorianos que, además de mostrar una postura solidaria con el equipo secuestrado y sus familiares, se concentró en plantones para exigir acciones estatales que garantizaran seguridad para el desarrollo de la labor periodística.

Entre tanto, Habermas (1962) reivindicó la relevancia de la mediatización como elemento transversal de la esfera pública, puesto que los medios de comunicación ilustran las audiencias y los vuelven sensibles ante temáticas de incidencia social. Esto significa que los *mass media* condicionan las formas en las que los ciudadanos participan dentro del ámbito político.

Actualmente, "Nos Faltan 3" es un colectivo enfocado en esclarecer los hechos alrededor del secuestro y la muerte del equipo periodístico de diario El Comercio a manos de un grupo disidente de las FARC. Según las declaraciones que han dado los familiares de los secuestrados al portal web GK Frontera Cautiva (2018), se han solicitado documentos que comprueben las acciones que realizaron las autoridades, sin embargo, no han recibido nada, e incluso afirman que la respuesta por parte del Ministerio del Interior ha sido que no existen documentos de respaldo, debido a que gran parte de los acuerdos se desarrollaron de forma verbal.

Dentro del análisis de este caso de estudio, bajo la perspectiva de la teoría Agenda Setting, se puede establecer qué #NosFaltan3 se encuentra actualmente trabajando en la agenda política, exigiendo cambios estructurales que trasciendan no solo a reformas de la Ley Orgánica de Comunicación, sino que se analicen la acción u omisión en los procesos tanto comunicacionales como diplomáticos durante situaciones críticas, como lo fue el secuestro de Paúl, Javier y Efraín.

4.6. #NOSFALTAN3: OPINIÓN PÚBLICA Y ACTIVISMO DIGITAL

Sobre este punto, Lippmann (2003), en su libro titulado *Opinión Pública*, presentó un modelo de opinión pública dependiente de los medios de comunicación; el autor visualizó a los medios de comunicación como ventanas al mundo que fijan los mapas mentales que el individuo se hace de él. También sostuvo que la opinión pública no responde ante el entorno, sino a un seudoentorno construido por los *mass media*.

Cabe destacar que desde el 26 de marzo de 2018 empezó la difusión a través de redes sociales de mensajes que advertían que un grupo de periodistas había sido secuestrado en la zona de Mataje, frontera con

Colombia. Pese a los actos terroristas que habían azotado al cantón San Lorenzo, el debate dentro de la esfera pública tomó fuerza con la consigna "Nos Faltan Tres", fue Hernán Higuera, periodista, quien utilizó a través de Twitter por primera vez el *hashtag* #NosFaltan3.

Surge entonces la interrogante: ¿Cuál fue la postura de los medios de comunicación? El secuestro encabezó la agenda mediática, paulatinamente a través de reportajes, entrevistas, entre otros géneros periodísticos, se daba a conocer los detalles del secuestro. El medio de comunicación colombiano RCN fue el primero en difundir un video en el cual se podía observar a Paúl Rivas, Javier Ortega y Efraín Segarra con cadenas en el cuello.

> "En consecuencia, la agenda de los medios informativos se vuelve, en gran medida, la agenda pública. En otras palabras, los medios informativos establecen la agenda del público. Ese establecimiento de relevancia entre el público, situando un tema en su repertorio de manera que se vuelva el foco de su atención y de su pensamiento – y, tal vez, de su acción –, constituye el nivel inicial en la formación de la opinión pública. (McCombs, 2004, p. 25)".

El acontecimiento hizo eco a nivel internacional y #NosFaltan3 dio sus primeros pasos en el activismo digital. Cientos de periodistas, artistas y actores sociales se sumaron a la campaña y emitieron mensajes emotivos para respaldar a los secuestrados y sus familiares, además de expresar sus exigencias al gobierno ecuatoriano. "Presidente Moreno, en sus manos están nuestras vidas", mencionaba Ortega en el video difundido por RCN.

5. DISCUSIÓN

Adaptando los preceptos expuestos por McLuhan (1967), se puede decir que la sociedad atraviesa una evolución del ecosistema mediático. Así como los sonidos guturales fueron desarrollando un vocablo que dio paso al lenguaje, las pinturas rupestres hoy en día son representadas por el contenido multimedia que se difunde en medios de comunicación; Castillo (2011) consideró que la intensidad de su discurso ha

permitido a los *mass media* preponderarse como gestores de opinión pública.

En efecto, como lo planteaba Lasswell (1948), los mensajes emitidos por medios de comunicación carecen de espontaneidad, son sistemáticos. Es por ello que, desde la postura de Lazarsfeld y Katz (1966), el discurso mediático va dirigido a los grandes líderes de opinión que a su vez replican el mensaje a los individuos, quienes gracias a las nuevas tecnologías de la comunicación e información y la web 2.0 han logrado ser no solo sujetos pasivos sino convertirse también en militantes digitales.

De ese modo, se ha pasado del sujeto pasivo expuesto por Lasswell (1948) en la teoría de la "aguja hipodérmica". a la concepción de un *prosumidor mediático*, "desde un feed-back para criticar el tratamiento que se ha dado a un tema hasta ser testigo en primera persona de un hecho que se ha grabado, los medios digitales han permitido a los ciudadanos sentirse escuchados […]" (García y Valdivia, 2014, p. 11).

En concordancia con estos preceptos, el *hashtag* #NosFaltan3 puede ser contemplado no solo como una etiqueta sino como la consigna que dio paso a un movimiento social, que además expone el impacto de los medios de comunicación en la sociedad y la aplicabilidad de la teoría Agenda Setting propuesta por McCombs y Shaw (1972), en cuanto se concibe a las redes sociales como nuevas formas de expresión que dan paso a la mediatización.

Por su parte, Millaleo y Cárcamo (2014) analizaron el impacto de la tecnología en la opinión pública y cómo ha dado paso a nuevas expresiones. Tal como lo expuso Castells (1999), las redes sociales han conformado escenarios digitales que facilitan la comunicación. Esa es precisamente la premisa de este artículo, el poder del *hashtag* #NosFaltan3 como una expresión de activismo digital en Ecuador, desde la configuración del discurso como un componente verbal hasta aquellos aspectos simbólicos que dieron paso a una serie de acciones que fusionaron los ámbitos digital y físico.

6. CONCLUSIONES

El hashtag #NosFaltan3 no solo fue una campaña para velar por la vida del equipo periodístico secuestrado, trascendió hasta configurarse como una protesta que, desde el ámbito digital a través de redes sociales, logró la movilización de cientos de ecuatorianos que acudieron a las convocatorias para realizar plantones y marchas. Tal fusión logró un gran impacto mediático que dio como resultado la dimisión del cargo de los entonces ministros del interior y exterior.

De igual forma, Van Dijck (2016) mencionó que las redes sociales gobiernan el mundo. Así pues, #NosFaltan3 llevó a través de la agenda mediática a la esfera pública un nuevo imaginario social de Ecuador, como un Estado que contaba con personal incapaz de accionar ante situaciones críticas, que por aparente omisión y con un discurso contradictorio no fue capaz de velar por la seguridad del equipo periodístico secuestrado.

El impacto social de #NosFaltan3 es ineludible, ha marcado un hito en la historia de Ecuador; es una protesta que demostró la posibilidad de generar activismo digital en el país, pero también evidenció la fuerza del olvido, al igual que otros países latinoamericanos, los ecuatorianos adolecen de memoria frágil, conforme cambia la agenda mediática surgen nuevos temas de interés, nuevas causas.

Se genera entonces una nueva discusión: ¿Cuán fuerte es el impacto de los medios de comunicación sobre los poderes estatales? Así como #NosFaltan3, alrededor del mundo han surgido otras etiquetas como emblemas de protesta, por ejemplo: #PrayForSiria, una manifestación que indigna al mundo y expresa rechazo ante el gobierno norteamericano. Otro ejemplo es #SOSVenezuela, que se traduce como el grito desesperado de una nación que enfrenta una crisis económica y social.

¿Basta con llegar a la mediatización? Bajo la perspectiva de McCombs y Shaw (1972), vinculando los conceptos expuestos por Van Dijck (2016), es necesario que el activismo digital llegue a las tres agendas. Según la opinión pública, se debe dar paso al debate que conlleve a cambios estructurales en las políticas, que a su vez coadyuven a la

gestación de un cambio social. #NosFaltan3 es innegablemente más que un *hashtag*, es la voz que dejó ver a un país que no está preparado para el manejo de conflictos.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este artículo forma parte del proyecto de investigación "comunicación solidaria digital" PID2019-106632GB-I00 / AEI /10.13039/501100011033. IP: Dr. Víctor Manuel Marí Sáez.

8. REFERENCIAS

Aguagallo, Y. (2019). Influencia e Impacto Social del Hashtag #NosFaltan3. (A. S. Cadena, Entrevistador, 11 de julio).

Alzate, M. L., y Romo, G. (2017). La agenda pública en sus teorías y aproximaciones metodológicas. Una clasificación. *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública, 15*(26), 13-35.

Arroyo, M. B. (2019). Influencia e Impacto Social del Hashtag #NosFaltan3. (A. S. Cadena, Entrevistador, 20 de junio).

Canavilhas, J. (2011). El nuevo ecosistema mediático. *Index Comunicación: Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada, 1*(1), 11-24. https://journals.sfu.ca/indexcomunicacion/index.php/indexcomunicacion/article/view/4

Candón, J., y Benítez, L. (2016). *Activismo digital y nuevos modos de ciudadanía: Una mirada global.* Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.

Candón, J. (2011). *Internet en movimiento: Nuevos movimientos sociales y nuevos medios en la sociedad de la información. [Tesis doctoral,, Universidad Complutense de Madrid].* Repositorio Universidad Complutense. https://eprints.ucm.es/id/eprint/12085/

Cárcar, J. E. (2015). Las redes y los movimientos sociales ¿una acción colectiva o marketing viral? *Ícono 14, 13*(1), 125-150. https://doi.org/10.7195/ri14.v13i1.744

Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red, I.* Alianza.

Castillo, A. (2011). Los Medios de Comunicación como Actores Sociales y Políticos. *Razón y Palabra*, (75), 1-21. http://hdl.handle.net/10630/4859

Dahlberg, M., y Lindgren, S. (2014). Extensiones del marco traslocal en protestas en red: el caso del hashtag #idlenomore. *Revista Científica de Información y Comunicación*, (11), 49-77.

Della Porta, D., y Diani, M. (2006). *Los Movimientos Sociales.* Blackwell Publishing.

Freidenberg, F. (2004). *Los medios de comunicación de masas: ¿También son actores?* Universidad de Salamanca.

Frontera Cautiva. (2018). *Casi libres*. GK. https://gk.city/frontera-cautiva/investigacion-periodistas-ecuatorianos-asesinados/

García, C., y Valdivia, A. (2014). Prosumidores mediáticos: cultura participativa de las audiencias y responsabilidad de los medios. *Comunicar, 22*(43), 10-13.

Habermas, J. (1962). *Historia y crítica de la opinión pública.* Gustavo Gill.

Iyengar, S., y McGrady, J. (2007). *Media Politics: A Citizen's Guide.* Norton & Company.

La Rosa, A. (2016). Movimientos sociales, redes sociales y recursos simbólicos. *Correspondencias y Análisis,* (6), 47-60.

Lasswell, H. (1948). The Structure and Function of Social Communication in Society. En L. Bryson (Ed.). *The communication of ideas*, 37-51. Harper and Row.

Lazarsfeld, P., y Katz, E. (1966). *Personal influence: the part played by people in the flow of mass communications.* Free Press.

Lippmann, W. (2003). *La opinión pública.* Cuadernos de Langre.

McCombs, M. (2004). *Estableciendo la agenda: El impacto de los medios en la opinión pública y el conocimiento.* Paidós.

McCombs, M., y Shaw, D. (1972). *The Agenda - Setting Function of mass Media.* Oxford University Press.

McLuhan, M. (1967). *El Medio es el Masaje.* Penguin Books.

Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia.* El Colegio de México.

Millaleo, S., y Cárcamo, P. (2014). *Mediaciones del sistema político frente al activismo digital.* Fundación Democracia y Desarrollo.

Olesen, T. (2013). "We are all Khaled Said": Visual Injustice Symbols in the Egyptian Revolution, 2010–2011. (N. Doerr, A. Mattoni, y S. Teune, Edits.) *Advances in the Visual Analysis of Social Movements, 35*, 3-25.

Ortega, G. (2019). Influencia e Impacto Social del Hashtag #NosFaltan3. (A. S. Cadena, Entrevistador, 5 de julio).

Pecourt, J. (2015). La esfera pública digital y el activismo político. *Política y Sociedad, 52*(1), 75-98. https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2015.v1.n52.45423

Rodríguez, R. (2015). *Teoría de la Agenda Setting aplicación a la enseñanza universitaria.* CEE Limencop, S. L.

Salaverría, R., y García, J. A. (2008). La convergencia tecnológica en los medios de comunicación: retos para el periodismo. *Trípodos* (23), 31-47. https://www.raco.cat/index.php/Tripodos/article/view/118910

Torres, A. (2019). Influencia e Impacto Social del Hashtag #NosFaltan3. (A. S. Cadena, Entrevistador, 10 de junio).

Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad: una historia crítica de las redes sociales.* (H. Salas, Trad.). Siglo Veintiuno.

COMPETENCIA INFORMACIONAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, UNA NECESIDAD EN LA ERA DIGITAL

PEDRO FABIÁN GUTIÉRREZ VIDRIO
Universidad de Sonora

CARLOS RENÉ CONTRERAS CÁZAREZ
Universidad de Sonora

1. INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de la Información y Comunicación han revolucionado el estilo de vida del ser humano, aumentando el tiempo de respuesta entre individuos en casi cualquier parte del globo. Debido a ello, se ha detectado un aumento de información en la red y con ello la necesidad de aprender a buscar y evaluar la información de calidad. En un contexto universitario, las y los estudiantes han realizado esfuerzos por adaptarse a la pandemia ocasionada por el COVID-19, ya que, el nuevo panorama obligó tanto a personal administrativo, profesores y alumnos a desarrollar habilidades en el uso de información, es decir, adquirir la capacidad para buscar y evaluar información de calidad para llevar a cabo sus obligaciones, mismos elementos que conforman el concepto de competencia informacional.

El uso correcto de la información es un fenómeno que se manifiesta de manera global, algunos organismos como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2018) y la Federación Internacional de Asociaciones Bibliotecarias y Bibliotecas (IFLA, 2015) mencionan que ante el cambio acelerado de ámbitos como el social, económico y humanístico, surgen nuevas necesidades que exigen contar con habilidades en el uso de la información proveniente de Internet.

Existen estudios a nivel internacional que hacen alusión a la competencia informacional, tal es el caso de la Universidad de Tampere en Finlandia (Rousi y Vakari, 2019), dónde se realizó un estudio dirigido a los procesos de búsqueda de información a través de diferentes perspectivas musicales, los hallazgos más destacados indican que la búsqueda permite describir los procesos de información e ilumina el desarrollo de este tipo de competencia. Por otro lado, en la Universidad de Ionian, Grecia, un estudio demostró que la búsqueda de información tiene efectos positivos al momento de desarrollar actividades musicales como la composición, interpretación y docencia (Lavranos et al., 2015). Asimismo, existe evidencia de otras investigaciones, donde el comportamiento de la búsqueda de información influye en el perfeccionamiento de la ejecución musical (Rousi et al., 2018).

Un estudio realizado en España afirma que la competencia informacional es una herramienta que permite al usuario acceder de manera más ágil al ámbito laboral y a un aprendizaje permanente y continuo (Pinto y Guerrero, 2017). Asimismo, López y Sevillano (2020) encontraron que los estudiantes suelen tener habilidades para buscar y navegar y sobre todo evaluar información consultada en Internet.

En Latinoamérica este fenómeno sigue siendo abordado, tal es el caso de la Universidad de la Habana, Cuba. Se aplicó el instrumento ALFIN-HUMASS a 146 estudiantes y de manera general, los niveles de autopercepción resultaron ser bastante bajos, lo que sugiere aumentar la participación de profesores y bibliotecarios en estudiantes de primer ingreso (Sánchez, 2014).

En un ámbito nacional se encontró una deficiencia en las competencias relacionadas a la búsqueda, navegación, evaluación y organización de la información en el estado de Oaxaca, México (Castillejos, 2019). Otro estudio declara que los mexicanos cuentan con pocas habilidades en el uso de la información (Rosales, 2018).

1.2. Competencia informacional

Según la Comisión Mixta CRUE-TIC REBIUN, las competencias informacionales son definidas como “el conjunto de conocimientos,

habilidades, disposiciones y conductas que capacitan a los individuos para reconocer cuándo necesitan información, dónde localizarla, cómo evaluar su idoneidad y darle el uso adecuado de acuerdo con el problema que se les plantea" (2009, p.8).

Jiménez (2015) hace alusión a la alfabetización informacional, misma que está estrechamente ligada a las aptitudes para el acceso y uso de la información o, en otras palabras: competencia informacional. La anterior es definida por la American Library Association (ALA) como:

> "la capacidad de comprender y un conjunto de habilidades que capacitan a los individuos para reconocer cuándo se necesita información y poseer la capacidad de localizar, evaluar y utilizar eficazmente la información requerida" (p. 108)".

A su vez, Santos, Rodríguez y Lamas describen las competencias informacionales como: "un sistema de conocimientos, habilidades, valores y cualidades de la personalidad que se movilizan en función de las necesidades individuales y sociales" (2017, p. 87). Esta definición también abarca los motivos, intereses y actitudes que permiten el desempeño de la búsqueda, procesamiento y producción de nueva información con el objetivo de generar y producir nuevos conocimientos.

Pozo (2017) plantea en su estudio la importancia de la formación investigativa en los estudiantes de nivel superior, el autor señala que las Instituciones de Educación Superior deberían de crear un ambiente de formación donde se fomente el uso de las TIC y se desarrollen las habilidades necesarias para la búsqueda y tratamiento de la información.

1.2.1. Búsqueda

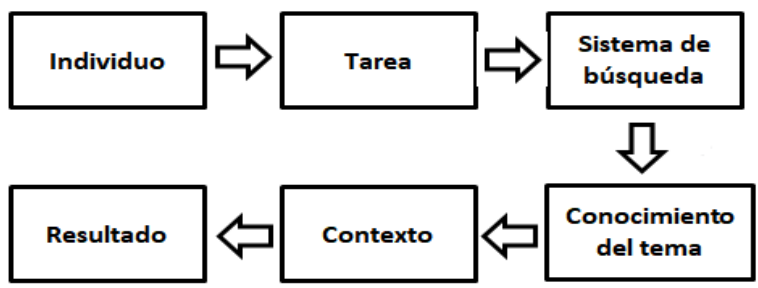
En la actualidad, tanto estudiantes como profesores necesitan contar con habilidades para buscar información en la red y para ello es necesario hacerlo a través de buscadores, revistas y bases de datos (Dogruer, Eyyamb, Menevisab, 2011). Asimismo, autores como Hewson, Vogel y Laurent (2015) declaran la importancia de saber acceder a la información a través de la red y mencionan que es la manera más eficiente para localizar información.

Cosio (2016) declara que una estrategia de búsqueda son todos aquellos procedimientos y operaciones realizadas por el individuo para recabar información con el propósito de resolver un problema. Sin embargo, Salazar, Rodríguez y Campos (2012) mencionan que el uso de motores de búsqueda y/o bases de datos no son suficientes para una búsqueda exitosa, es necesario que el estudiante aprenda a delimitar su investigación para que esta sea más exacta.

En la última década se popularizó el concepto de *Googlear* como sinónimo de búsqueda de información. Prueba de ello es la investigación de Purcell (2012), quién localizó que los estudiantes utilizan la plataforma de *Google* para acelerar el proceso de búsqueda de información. En adición, es de vital importancia diferenciar los motores de búsqueda informales (*Wikipedia)* y los de uso académico (*Google Académico)* que cuenten con una certificación de veracidad y/o autenticidad.

Marchionini (1995) menciona que la búsqueda depende totalmente del individuo, así pues, toma en cuenta algunos puntos importantes como: la búsqueda información, el sistema de búsqueda, conocimiento previo del tema, el contexto y el resultado de la operación (ver Figura 1).

Figura 1. *Estrategia de búsqueda de información*



Fuente. Elementos del proceso de búsqueda de información. Adaptado de *Information Seeking in Electronic Environments* (p. 33), por G. Marchionini, 1995, Journal of Education for Library and Information Science, 27-60.

Bajo la lógica de Marchionini, el autor declara que si se desea realizar una búsqueda exitosa es necesario seguir ciertas pautas para lograr el

cometido: 1) reconocer la necesidad de información; 2) elección de recurso de información; 3) se realiza la búsqueda de información; 4) extracción y síntesis de información. Es posible interpretar este proceso de manera lineal, sin embargo, el autor menciona que existen subprocesos en cada etapa, los cuales pueden ser omitidos o no, dependiendo de los conocimientos y destrezas del individuo (1995).

1.2.1. Evaluación

Fink (2014) argumenta que ante la ilimitada cantidad de información proveniente de internet (tesis, revistas, documentos, informes y otros) es imprescindible instaurar principios para la elección de documentos. Además, el autor menciona los criterios para una selección confiable de materiales como saber identificar el tipo de artículo, idioma, fecha de publicación o si ha sido respaldado y/o financiado por algún organismo o institución.

A su vez, Metzger propone cinco criterios para evaluar la información de manera eficiente:

- Credibilidad
- Autoría
- Objetividad
- Vigencia
- Cobertura o alcance (2007).

TABLA 1. *Criterios para la selección de recursos en internet*

Criterio	**Definición**
Credibilidad	-Autenticidad de cierta información y/o sus
Autoría	-Expresa la identidad del autor, de conte-
Objetividad	-Capacidad de identificar el propósito del
Vigencia	-Actualidad de la información (fecha).
Cobertura o alcance	-Amplitud o profundidad de la información

Fuente. Quiroz (2017) a partir de Metzger (1996) en Making Sense of Credibility on the Web: Models for Evaluating Online Information and Recommendations for future research.

1.3. HIPÓTESIS

1.3.1 Hipótesis de investigación (H_1)

A mayor dominio de estrategias de búsqueda, mayor serán las habilidades para evaluar la información de los estudiantes de la Universidad de Sonora.

1.3.2 Hipótesis nula

No existe relación entre las variables de búsqueda y evaluación de la información.

1.3.3 Hipótesis alternativa (H_{a1})

A menor dominio de estrategias de búsqueda, menor serán las habilidades para evaluar la información de los estudiantes de la Universidad de Sonora.

1.4 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El uso de las tecnologías para el manejo de información se ha convertido en una necesidad a nivel mundial para gestionar toda clase de procesos, ya sea en el ámbito de la investigación, docencia, negocios, entre otras labores. Todo apunta a que el hombre del siglo XXI debe dominar o tener cierto nivel en competencia informacional para estar a la par con las necesidades que demanda la sociedad del conocimiento. De manera global, se tiene una prospectiva de las competencias idóneas que debería desarrollar el ser humano entre los años 2020-2030.

México es un país que está a la vanguardia con las recomendaciones de los organismos internacionales, según el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (2019), las TIC se manifiestan en todas las actividades sociales, económicas y educativas de la ciudadanía en general, asimismo, el desarrollo de la competencia informacional es clave si se pretende formar ciudadanos del siglo XXI y es en la educación superior donde se formarán los futuros profesionistas.

A nivel institucional se han realizado esfuerzos por promover el desarrollo de la competencia informacional tanto en docentes como

estudiantes manteniendo e incrementando la calidad del Sistema Institucional Bibliotecario, así como elevar la calidad de los servicios basados en las Tecnologías de la Información y la Comunicación, mismas herramientas que son necesarias para el desarrollo de competencias profesionales de cada ciencia. Con lo anterior, la Universidad de Sonora brinda capacitación y asesorías en el uso y manejo de los recursos tecnológicos con el objetivo de actualizar de forma constante a profesores y estudiantes acorde a los cambios tecnológicos y de acceso a la información (Universidad de Sonora, 2018).

La Licenciatura en Música (LMU) se encuentra ubicada en la División de Humanidades y Bellas Artes, la cual cuenta con 154 estudiantes y 11 profesores de tiempo completo (Universidad de Sonora, 2019). El programa de la LMU no solamente tiene como finalidad formar ejecutantes musicales, sino también tiene el objetivo de contribuir en el desarrollo de saberes básicos que le permitan participar a nivel de colaborador en proyectos de investigación musical o en las artes (Universidad de Sonora, 2020). Para cumplir con ese objetivo, se implementó un nuevo plan de estudios el semestre 2008-2 acorde al modelo educativo donde se integran elementos de pedagogía, uso de tecnologías, flexibilidad curricular y competencias en investigación (Universidad de Sonora, 2009).

Según el informe de evaluación del Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES, 2015), se realizó un diagnóstico del programa de Licenciatura en Música en donde se hizo énfasis en las fortalezas y debilidades del programa en cuestión, asimismo, en el inciso de producción académica se recomendó impulsar la investigación como una actividad sistemática y para desempeñar dicha actividad son necesarias las habilidades en el uso de la información.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

- Analizar la competencia informacional de los estudiantes de la Universidad de Sonora.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir las competencias informacionales de los estudiantes de la Universidad de Sonora.
- Determinar el grado de correlación entre búsqueda y evaluación de información.

3. METODOLOGÍA

Para esta investigación, se optó por utilizar el paradigma cuantitativo, el cual tiene el objetivo de confirmar teorías o predecir fenómenos de investigación con el propósito de encontrar las relaciones o regularidades entre las variables de estudio (Hernández, 2014). Además, los estudios cuantitativos buscan constantemente la verificación de hipótesis a partir de la evidencia empírica y experimentos de amplio alcance (Gallardo, 2017).

De manera particular, esta investigación exige el uso del estudio descriptivo y McMillan lo define como: "la investigación que emplea una modalidad de investigación descriptiva refiere simplemente un fenómeno existente utilizando números para caracterizar individuos o un grupo" (p. 42). En adición, será necesario aplicar el estudio correlacional, el cual consiste en describir la relación que existe entre dos o más variables para que, de manera posterior, sea posible cuantificar y analizar los elementos (Hernández, 2014).

Respecto al diseño de investigación, se optó por el no experimental, es decir, son todos aquellos estudios que examinan las relaciones entre los aspectos sin una manipulación de variables y se observa el fenómeno en su ambiente natural, además, la recopilación de datos se realizó en un momento único (Hernández, 2014).

La población se conformó por estudiantes de la Universidad de Sonora en la Unidad Regional Centro, específicamente del programa de Licenciatura en Música (LMU). La muestra analizada fue de 102 estudiantes activos de primer, tercer, quinto y séptimo semestre. La distribución de sexo fue desigual, el 56.9% son hombres y el 43.1% son mujeres. Debido a la cantidad de participantes, se optó por aplicar el muestreo no

probabilístico incidental y Cuesta lo define como: "proceso en el que el investigador selecciona directa e intencionalmente a los individuos de la población" (2009, p.6).

Con relación a la recopilación de información, se optó por utilizar la encuesta y esta es definida como una técnica de recogida de datos a través de la interrogación de los sujetos cuya finalidad es la de obtener de manera sistemática medidas sobre los conceptos que se derivan de una problemática de investigación previamente construida (López y Fachelli, 2015, p.8). Posteriormente, se utilizó el instrumento ALFIN-HUMASS de Pinto (2009) y está conformado por 26 reactivos con una escala de tipo Likert del 1 a las 9 y seis preguntas de datos generales. No obstante, se omitieron y modificaron algunos reactivos según el contexto y para hacer más eficiente su aplicación se redujo la escala de tipo Likert del 1 al 5, donde 1 es nada hábil y 5 es experto.

Después de realizar las modificaciones al instrumento, se subió la encuesta a la plataforma de *Google Forms*. Debido a la pandemia ocasionada por el COVID-19, fue necesario aplicar el cuestionario de manera virtual para evitar cualquier tipo de contacto. La recogida de información se realizó por un lapso de 1 mes, de manera específica entre octubre y noviembre del 2020 a través de la plataforma *Microsoft Teams* con autorización de la coordinación de dicho programa.

Los datos fueron procesados en el programa estadístico de las ciencias sociales (SPSS), se elaboraron tablas de frecuencia por cada variable, lo que permitió describir los resultados. Con lo anterior, fue posible realizar análisis descriptivos de las tablas de frecuencia y procesos de fiabilidad del instrumento (Alfa de Cronbach) y, por último, se realizó un análisis correlacional bivariado entre las variables de estudio.

De acuerdo con la confiabilidad de las escalas del instrumento, la Tabla 2 demuestra una consistencia interna de las variables de estudio, así como la media y desviación estándar de los ítems que conforman el cuestionario aplicado. La variable de búsqueda indica un alfa de Cronbach del .68, mientras que en evaluación arrojó .60.

TABLA 2. *Confiabilidad y validez del instrumento para medir la competencia informacional*

Ítems.	Min.	Max.	Media	D.E	Alfa
Búsqueda de la Información					**.68**
1. Saber acceder y usar catálo-	1	5	3.89	.92	
2. Saber consultar y usar fuen-	1	5	4.19	.89	
3. Saber utilizar fuentes electró-	1	5	3.60	1.03	
4. Saber utilizar fuentes electró-	1	5	4.29	.79	
Evaluación de la información	1	5			**.60**
5. Saber evaluar la calidad de	1	5	4.12	.76	
6. Reconocer el texto las ideas	1	5	4.21	.73	
7. Conocer la tipología de las	1	5	3.68	.90	
Alfa de Cronbach Total:					**.76**

Fuente. Descripción de fiabilidad y consistencia interna de las variables de estudio. Elaboración propia.

Se observa que el Alfa de Cronbach total del instrumento es de .76, lo cual, según los parámetros definidos por Ruiz (2002) y Palella y Martins (2012), significa que el instrumento para medir la competencia informacional en estudiantes de nivel superior muestra una confiabilidad más que aceptable (ver Tabla 3).

TABLA 3. *Parámetros de confiabilidad de un instrumento*

Rangos	Alcance
0,81 a 1,00	Muy alta
0,61 a 0,80	Alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baja
0,01 a 0,20	Muy baja

Fuente. Adaptado de Ruiz (2002) y Palella y Martins (2012).

4. RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados descriptivos y frecuencias de las variables pertenecientes a la competencia informacional, así como datos sociodemográficos, sexo y semestre cursado. El cuestionario aplicado está conformado por cinco niveles de medición: nada hábil,

poco hábil, medianamente hábil, hábil y experto. De manera global, los estudiantes de la Universidad de Sonora se consideran expertos en la gestión de información académica.

TABLA 4. *Muestra de estudiantes de música y datos sociodemográficos*

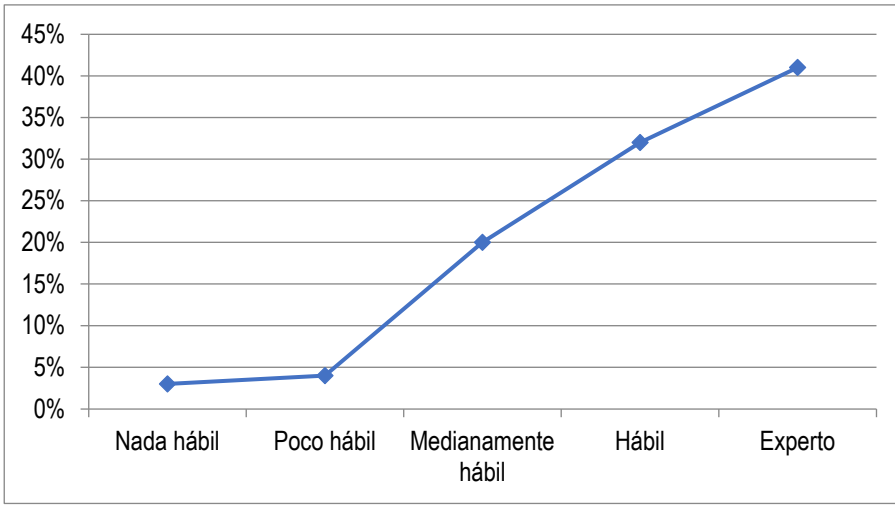
Población	Frecuencia	Porcentaje
Hombres	58	57%
Mujeres	44	43%
Total	102	100%
Semestre	Frecuencia	Porcentaje
Primero	24	23.5%
Tercero	28	27.5%
Quinto	21	21%
Séptimo	29	28%
Total	102	100%

Fuente. Datos académicos y sociodemográficos del estudiantado de la Universidad de Sonora. Elaboración propia.

4.1 COMPETENCIA INFORMACIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE SONORA

En la Figura 2, es notable que la mayoría afirma tener capacidades en el uso de la información (42%), mientras que algunos manifiestan ser hábiles (32%), otros consideran ser intermedios (20%) y una minoría afirma no contar con estas habilidades (7%).

FIGURA 2. *Competencia informacional*

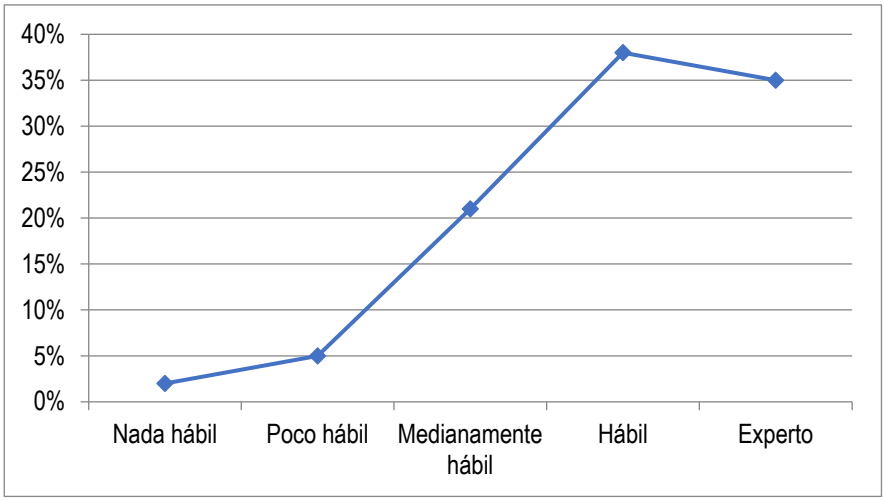


Fuente. Descripción general de la competencia informacional de los estudiantes de la Licenciatura en Música. Elaboración propia.

4.2 BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN

De manera más precisa, la variable de búsqueda (saber acceder y usar los catálogos automatizados de las fuentes de información, saber consultar y usar fuentes electrónicas de información primaria, saber utilizar y usar fuentes electrónicas de información secundaria y saber buscar y recuperar información de internet) engloba todas aquellas habilidades relacionadas a la búsqueda de información. Asimismo, es notable que la mayoría de la muestra (ver Figura 3) se percibe como hábil al buscar información en la red (38%).

FIGURA 3. *Búsqueda de información*



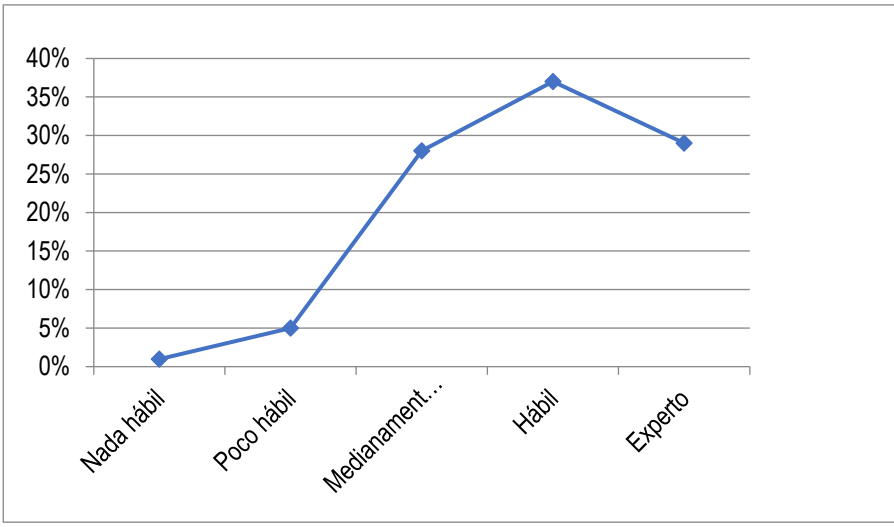
Fuente: Percepciones de competencia para la búsqueda de información. Elaboración propia.

Posteriormente, se visualiza que una parte importante de la muestra (35%) afirma ser experta al realizar búsquedas de información, mientras que, un poco más de la quinta parte se percibe con nivel intermedio (21%) y el restante declara no contar con dichas habilidades (7%).

4.2.1 Saber acceder y usar los catálogos automatizados de las fuentes de información.

Respecto al acceso y uso de los catálogos automatizados (ver Tabla 4), la mayoría (37%) afirma ser hábil en dicho ítem, mientras que algunos se perciben como expertos (29%). Una parte importante de la muestra declara ser medianamente hábil (28%) y solamente algunos declararon no tener dichas capacidades (6%).

FIGURA 4. *Uso de catálogos y fuentes de información*

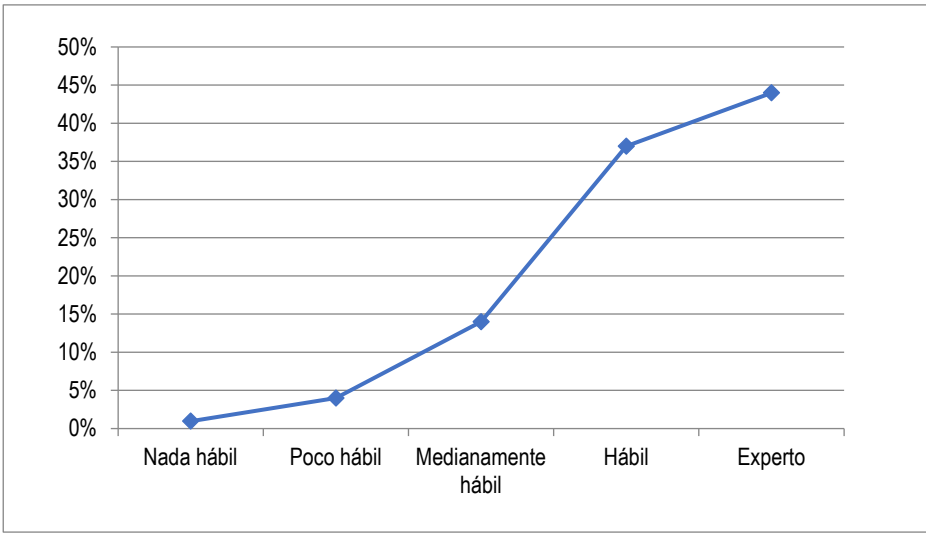


Fuente: Habilidades en el uso de catálogos y fuentes de información. Elaboración propia.

4.2.2 Saber consultar y usar fuentes electrónicas de información primaria

En la Figura 5 se aprecia que un 44% de la muestra se perciben como expertos al indagar e identificar la información primaria, un 37% manifiesta ser hábil, el14% con habilidades intermedias y solamente el 5% considera no tener habilidades para ello.

FIGURA 5. *Búsqueda de información primaria*

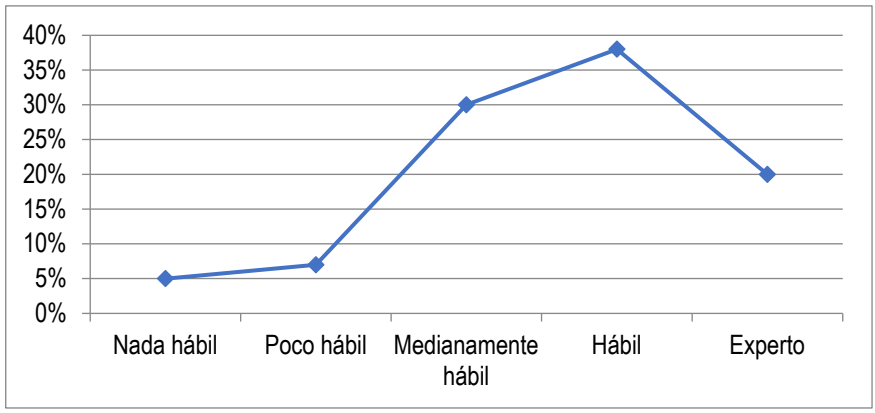


Nota. Habilidades para indagar información primaria. Elaboración propia.

4.2.3 Saber consultar y usar fuentes electrónicas de información secundaria

Respecto a la consulta e identificación de información secundaria, se observa en la Figura 6 que la mayoría de la muestra afirma ser hábil (38%) al indagar y clasificar la información secundaria y un 30% se percibe como medianamente hábil y la minoría (5%) declara no contar con dichas capacidades.

FIGURA 6. *Búsqueda de información secundaria*

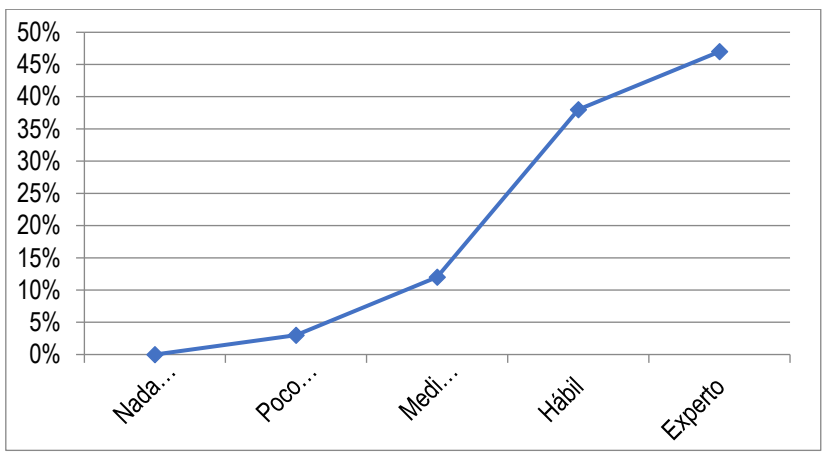


Fuente: Habilidades para indagar información secundaria. Elaboración propia.

4.2.4 Saber buscar y recuperar información de internet

En relación a la búsqueda y extracción de información de la red, se aprecia que la mayoría de los estudiantes se perciben como expertos (47%) y hábiles (38%) al indagar y descargar información de Internet. Sin embargo, muy pocos (3%) manifestaron contar con pocas habilidades en ese rubro.

FIGURA 7. *Recuperación de información de la red*

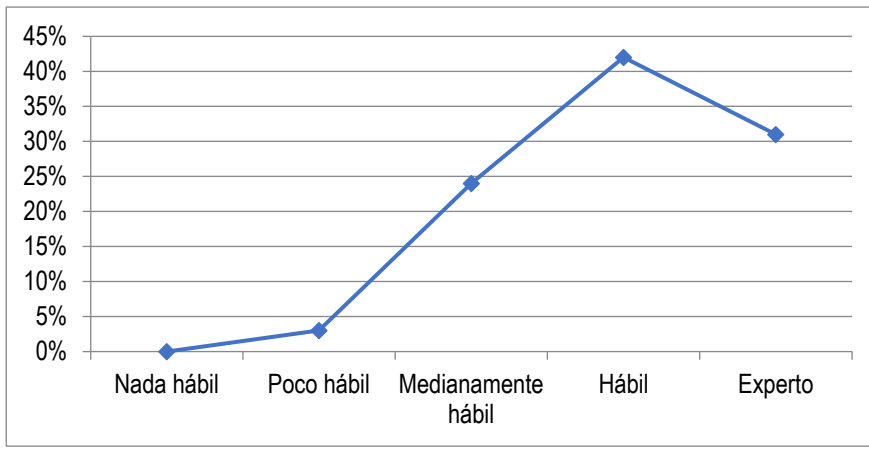


Fuente. Valores de competencias para hacer búsquedas en la red. Elaboración propia.

4.3 EVALUACIÓN DE INFORMACIÓN

Después de realizar una búsqueda exhaustiva es necesario evaluar los datos para seleccionar la información pertinente. La variable de evaluación consta de tres ítems: saber evaluar la calidad de los recursos de información, reconocer en el texto las ideas del autor y conocer la tipología de las fuentes de información científica. Se observa en la Figura 8 que un 42% considera ser hábil al evaluar los recursos de información, mientras que la minoría (3%) afirma ser poco hábil.

FIGURA 8. *Evaluación de la información*

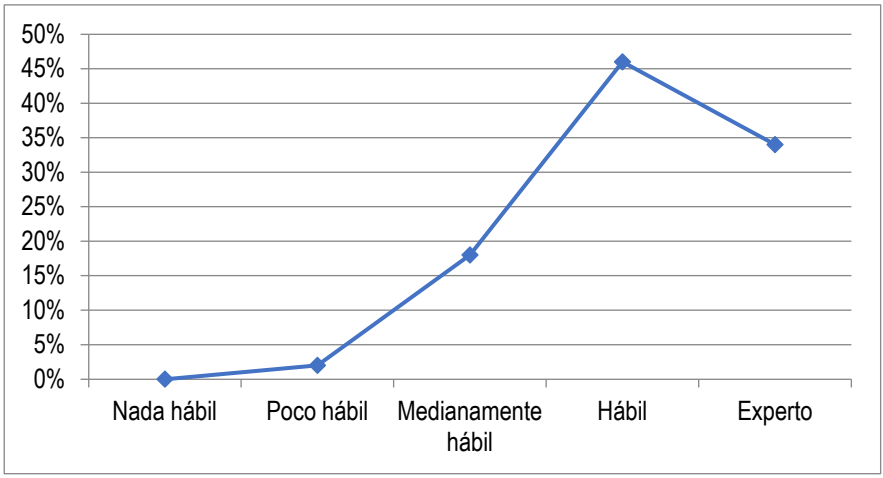


Fuente: Percepciones de competencia para la evaluación de información.

4.3.1 Saber evaluar la calidad de los recursos de información

Respecto a evaluar la calidad de los recursos de información, es notable que la mayoría (46%) se considera hábil al discernir entre la información que es vital mientras que, la minoría (2%) manifiesta tener pocas habilidades.

FIGURA 9. *Evaluación de recursos de información*

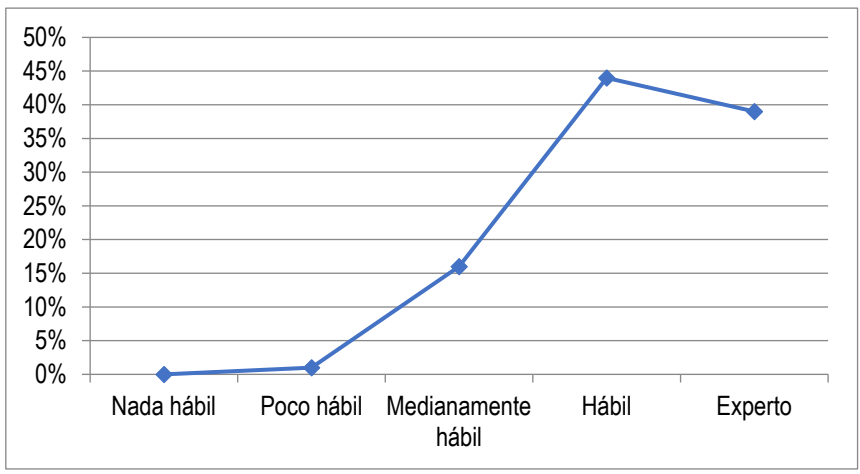


Fuente: Medición de competencias para evaluar los recursos de información. Elaboración propia.

4.3.2 reconocer en el texto las ideas del autor

En este apartado, un 44% afirma ser hábil al reconocer en el texto las ideas del autor, mientras que solo el 1% considera tener pocas habilidades para ello.

FIGURA 10. *Reconocer ideas de autor*

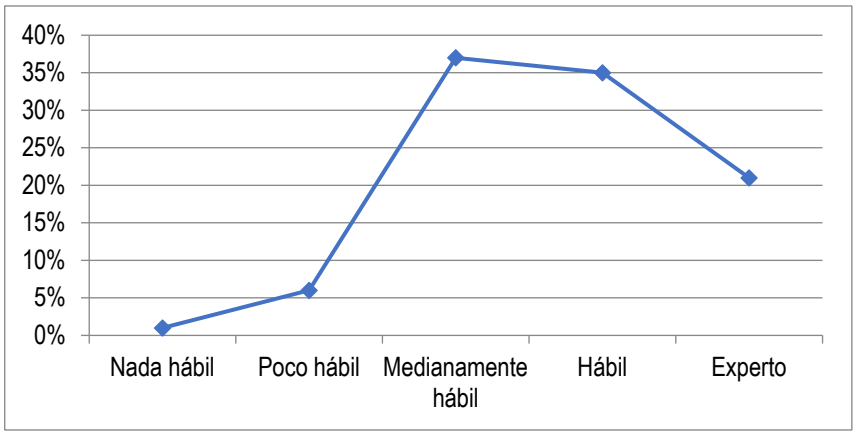


Fuente: Medición de habilidades para reconocer ideas de autor. Elaboración propia.

4.3.2 Conocer la tipología de las fuentes de información científica

Con relación a las tipologías de información científica, se observa en la Figura 11 que la mayoría de los estudiantes (37%) se perciben con habilidades intermedias y una parte importante de la muestra afirma ser hábil (35%), mientras que, pocos participantes (7%) argumentaron tener nada o pocas habilidades al respecto.

FIGURA 11. *Tipologías de información científica*



Fuente: Habilidades para reconocer tipologías de información científica. Elaboración propia.

4.4 CORRELACIÓN BIVARIADAS ENTRE LAS VARIABLES DE ESTUDIO

En la prueba de correlación de las variables, se optó por utilizar el coeficiente de correlación de Rho Spearman con el propósito de analizar las correlaciones paramétricas no bivariadas entre las variables de búsqueda y evaluación de información. Según los parámetros de Reguant (et al., 2018), explica que la relación oscila entre los valores -1 y +1, mientras que el valor 0 indica que no existe una correlación fuerte entre las variables analizadas y entre más se aproxime a los extremos de -1 o +1, más fuerte o débil será su relación.

TABLA 5. *Parámetros de corrección de variables*

Opción	Valor de r	Interpretación
1	-1	Correlación negativa per-
	-0,5	Correlación negativa mode-
	0	Ninguna correlación
	+0,5	Correlación positiva mode-
	+1	Correlación positiva perfecta
2	|1|	Perfecta
	|0,9 – 1|	Excelente
	|0,8 – 0,9|	Buena
	|0,5 – 0,8|	Regular
	<|0,5|	Mala
3	|0,76 – 1,00|	Entre fuerte y perfecta
	|0,51 – 0,75|	Entre moderada y fuerte
	|0,26 – 0,50|	Débil
	|0 – 0,25|	Escasa o nula

Fuente: Martínez Ortega, Tuya Pendás, Martínez Ortega, Pérez Abreu y Cánovas (2009, p.6).

Respecto a la correlación de variables de estudio, se aprecia en la Tabla 6 que el nivel de correlación entre las variables de búsqueda y evaluación es de .327**; y siguiendo los parámetros de Martínez (et al., 2009) se puede afirmar que la correlación de estas variables es débil (ver Tabla 5).

TABLA 6. *Correlaciones no paramétricas de la competencia informacional*

			Búsqueda	**Evaluación**		
Rho de	Búsqueda	Coeficiente	1.000	.327**		
		correlación				
	Evaluación	Coeficiente	.327**	1.000		
		correlación				

Nota. Elaboración propia.

5. DISCUSIÓN

A continuación, se presenta la discusión de resultados obtenidos y aportaciones teóricas más relevantes del presente estudio, en un primer acercamiento, las que corresponden a la variable de búsqueda de información y, por último, la variable de evaluación de información.

5.1 Búsqueda

En la escala de búsqueda, autores como Dogruer (et al., 2011) declaran que este tipo de competencias deben de ser adquiridas tanto en profesores como en estudiantes. Además, algunos autores declaran que para una búsqueda sea exitosa es necesario utilizar los motores de búsqueda de información y entre más delimitado sea el objeto de estudio, más sólida será la indagación de información (Salazar et al., 2012).

Para que una búsqueda de información sea exitosa es necesario seguir una estrategia de búsqueda basada en una lista ordenada de conceptos, palabras o enunciados clave. La primera fase hace referencia a la identificación de la temática de interés para posteriormente elegir distintas fuentes de información y realizar la búsqueda hasta agotar el recurso o haber encontrado la información deseada. En una segunda fase, para una búsqueda avanzada es necesario realizar la primera, añadiendo palabras clave o conceptos que delimiten el tema y por último emplear estrategias que permitan explorar, localizar, filtrar y extraer información de manera exitosa (Marchionini, 1995).

Respecto a los resultados obtenidos, los estudiantes se consideran hábiles en el acceso y uso de la información (38%), además, se perciben como expertos y hábiles para diferenciar entre las tipologías de información (primaria: 44%; secundaria: 38%) y buscar y recuperar información de internet (47%).

Los resultados anteriores indican que los estudiantes de la Universidad de Sonora valoran la capacidad para realizar búsquedas de información sólidas y avanzadas, lo cual coincide con los resultados de Rousi y Vakkari (2019), quienes descubrieron que los estudiantes de música consideran los modos de búsqueda de información indispensables para perfeccionar la interpretación, composición y educación musical.

Asimismo, se encontraron resultados similares por Lavranos y colaboradores (et al., 2015), quienes mostraron la importancia de la búsqueda de información y cómo esta influye de manera positiva en la composición musical. De igual manera, los resultados de Rousi (et al., 2018) manifiestan que los intérpretes musicales valoran la búsqueda de información musical para fundamentar y perfeccionar su ejecución.

En definitiva, la búsqueda de información es un elemento fundamental para un manejo correcto de la información, sin embargo, es notable que en general, la mayoría los estudios consultados manifiestan que los estudiantes se perciben con pocas habilidades para consultar información en la red, en cambio, se observa un alto grado de alfabetización por parte de los músicos universitarios (Rousi y Vakkari, 2019; Rousi et al., 2018; Lavranos et al., 2015), lo cual coincide con los datos de Pinto y Guerrero (2017), quienes descubrieron que los estudiantes que pertenecen al área de Humanidades y Bellas Artes mostraron un nivel mayor en la variable de búsqueda de información, lo cual, coincide con los datos recabados en la presente investigación.

5.2 EVALUACIÓN

Valorar los recursos de información se ha convertido en una labor del día a día, autores como Fink (2014) declaran que ante la infinita cantidad de información que deriva de la red, es vital diferenciar la información de calidad. Con lo anterior, Metzger (2007) propone cinco criterios para evaluar la información en ambientes académicos: credibilidad, autoría, objetividad, vigencia y cobertura o alcance. Los criterios propuestos incluyen aspectos que los estudiantes deben poner en práctica al momento de evaluar la información, como identificar el autor, la vigencia y su alcance; además, se suma la credibilidad de las fuentes de información y su objetividad. Por tanto, dichos criterios exigen al estudiante contar con la capacidad de discernir entre la información que es vital, además de emitir un juicio propio acerca de la información obtenida.

Los resultados demuestran que los estudiantes de música de la Universidad de Sonora consideran la evaluación como un elemento fundamental para realizar sus labores académicas, debido a ello, valorizan esta

escala y se sienten aptos para criticar y seleccionar la información que se les presente.

Lo anterior coincide con los resultados de Sánchez (2014), quien declara que los estudiantes obtuvieron el valor más alto en esta escala y, por ende, es donde más se sienten preparados. Por su parte, Pinto y Guerrero (2017) manifiestan que la evaluación es una de las categorías más valoradas por los estudiantes. En contraste, Rosales (2018) indica que los estudiantes carecen de habilidades para evaluar las fuentes de información y no cuentan con la capacidad de identificar los criterios para evaluar la información correctamente.

López y Sevillano (2020) declaran que los estudiantes no sobresalen en esta categoría, sin embargo, la mayoría de ellos comprenden las bases para una evaluación exitosa, es decir, se encuentran en rangos intermedios para realizar esta actividad. Por otro lado, Castillejos (2019) indica que los estudiantes tienen complicaciones al criticar la información encontrada, así como filtrar y controlar la información recibida.

En resumen, la evaluación es un componente sustancial para los estudiantes de educación superior, a través de la revisión de la literatura se evidenció que esta escala es una de las variables más valorizadas por los estudiantes, ya que, la mayoría de los estudios demuestran competencias elevadas para evaluar la información.

6. CONCLUSIONES

Las principales conclusiones se organizaron a partir de la evidencia empírica, haciendo énfasis en la dimensión y las escalas planteadas en la presente investigación: competencia informacional, búsqueda y evaluación de información.

Respecto a la dimensión de competencia informacional, se puede afirmar que los estudiantes de la Universidad de Sonora son capaces de realizar búsquedas complejas para después seleccionar la información más pertinente. Asimismo, cumplen con las sugerencias establecidas por autores y organismos especializados en el uso de información (OCDE, 2018; IFLA, 2015; Jiménez, 2015).

Con relación a la búsqueda, los estudiantes se perciben con habilidades para buscar, comparar, filtrar y seleccionar información de la red. Sin embargo, es importante resaltar que el uso de motores automatizados no es suficiente para una búsqueda exitosa, es necesario definir y delimitar su alcance de manera puntual (Salazar et al., 2012).

De manera más concreta, la evaluación es considerada como una de las herramientas más importantes para los estudiantes, sin embargo, es necesario que los estudiantes adquieran esta competencia de manera formal en la educación superior, ya que es ahí donde deberían perfeccionar ese tipo de competencia a través de las TIC (Pozo, 2017).

Respecto al instrumento aplicado, es pertinente recalcar la falta de estudios dirigidos a estudiantes en relación a un buen manejo de información, asimismo, es notable la ausencia de instrumentos de autopercepción de competencia informacional y que, a pesar de ser un fenómeno atendido en contextos internacionales, son pocos los estudios dirigidos a estudiantes de nivel superior de manera local. En relación a la correlación de variables, la correlación bivariada de la búsqueda y evaluación de la información resultó ser débil según los parámetros de Martínez (et al., 2009). Con lo anterior, se comprobó la hipótesis nula, ya que el nivel de correlación resultó ser débil. Otro factor que pudo haber influido en este resultado es que, en ocasiones, el tamaño de la muestra puede afectar o no los resultados (Hernández et al., 2018).

El tema de la CI ha tomado importancia y más ahora que, de manera global, los modos de aprendizaje en las Instituciones de Educación Superior se han adaptado a un panorama totalmente virtual. Con lo anterior, contar con habilidades en el uso de la información dará las herramientas necesarias para habituarse a los nuevos escenarios que se presenten en un futuro.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Primero que nada, agradezco al universo por dejarme vivir esta experiencia. Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo brindado para la realización de esta investigación. A mi esposa Querén Balderas Sosa, mi apoyo incondicional, gracias por todo.

8. REFERENCIAS

Castillejos, B. (2019). Gestión de información y creación de contenido digital en el prosumidor millennial. *Apertura*, 11(1), 24-39. https://doi.org/10.32870/ap.v11n1.1375

CIEES (2015). Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. https://desarrolloacademico.unison.mx/uploads/ciees/346_URC_57_b74_DI_LMU_URC_CIEES_15.pdf

Comisión mixta CRUE-TIC (2009). Competencias informáticas e informacionales en los estudios de grado. https://www.rebiun.org/sites/default/files/201711/CI2_estudios_grado_2009.pdf.

Cosio, D. (2016). Estrategias de búsqueda. http://biblio.colmex.mx/curso_investigacion_documental/Estrategias%20de%20b%C3%BAsqueda.pdf

Cuesta, M. (2009). Introducción al muestreo. Universidad de Ovideo.

De Pablos Pons, J. (2010). Competencias informacionales y digitales en educación superior. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento, 7*(2), 1-62.

Dogruer, N., Eyyamb, R., y Menevisab, I. (2011). The use of the internet for educational purposes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 28. https://ac.els-cdn.com/S1877042811025547/1-s2.0-S1877042811025547-main.pdf?_tid=bd12d99c-d64a-11e7-9cdd-00000aab0f6c&acdnat=1512100394_b6b8848ad2713e08000f40355b701e95

Fink, A. (2014). From the Internet to paper. *Conducting research literature reviews*. Fourth edition. SAGE. phttps://books.google.com.mx/books?id=edTeAQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false

Gallardo, E. (2017). Metodología de la investigación: manual informativo interactivo. Universidad Continental.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. McGRAW-HILL.

Hernández, J. D., Espinosa, J. F., Peñaloza, M. E., Rodríguez, J. E., Chacón, J. G., Toloza, C. A., Arenas, M. k., Carrillo, S. M. y Bermúdez V. J. (2018). Sobre el uso adecuado del coeficiente de correlación de Pearson: definición, propiedades y suposiciones. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 37 (5), 587-595. https://www.revistaavft.com/images/revistas/2018/avft_5_2018/25sobre_uso_adecuado_coeficiente.pdf

Hewson, C., Vogel, C. y Laurent, D. (2015). Internet Research Methods (2nd edition). SAGE. https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=dqliCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT7&dq=university+students+and+ways+of+online+research+academic+google&ots=tcxH3EOeIQ&sig=D1zZDirVv4Yt3Q_pX6PwZv1grAg#v=onepage&q=search%20engines%20&f=false

IFLA (2015). ACCESO Y OPORTUNIDADES PARA TODOS: Cómo contribuyen las bibliotecas a la Agenda 2030 de las Naciones Unidas. https://www.ifla.org/files/assets/hq/topics/libraries-development/documents/access-and-opportunity-for-all-es.pdf

Jiménez J. y Jorge E. (2015). Competencia informacional de profesores y estudiantes: estado del arte y prospectiva. Acción Pedagógica, (24), 104-112.

Lavranos, C., Kostagiolas, P., Korfiatis, N., & Papadatos, J. (2015). Information seeking for musical creativity: A systematic literature review. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, *67*(9), 2105–2117. http://doi:10.1002/asi.23534

López Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL CUANTITATIVA. Universidad Autónoma de Barcelona.

López, K. S., y Sevillano, M. L. (2020). Desarrollo de competencias digitales de estudiantes universitarios en contextos informales de aprendizaje. *Education Siglo XXI*, 38(1), 53-78. https://doi.org/10.6018/educatio.413141

Marchionini, G. (1995). Information seeking in electronic environments. United kingdom: Cambridge University press. https://books.google.com.mx/books?id=cYOHgr18DSQC&pg=PA76&dq=onine+information+search+strategies&hl=es419&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=online%20information%20search%20strategies&f=false

Metzger, M. (2007). Making Sense of Credibility on the Web: Models for evaluating online information and recommendations for future research. *Journal of the American society for information science and technology*, *58*(13). Wiley Periodicals. http://ischools.org/conference08/pc/WC17_iconf08.pdf

OCDE (2018). The Future of Education and Skills, Education 2030. https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf

Palella, S. y Martins, F. (2012). *Metodología de la Investigación Cuantitativa* (3ra ed.). FEDUPEL.

Pinto, M. (2009). ALFIN-HUMASS. Ministerio de Educación y Ciencia. http://www.mariapinto.es/alfin-humass/

Pinto, M. y Guerrero, D. (2017). Cómo perciben las competencias informacionales los estudiantes universitarios españoles: un estudio de caso. *Bibliotecológica, 31*(73), 213-236.

Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (2019). Secretaría de la Gobernación. *Gaceta Parlamentaria.* http://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/64/2019/abr/20190430-XVIII-1.pdf

Pozo Vinueza, M. (2017). La formación investigativa interdisciplinaria de los estudiantes universitarios con el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su dinámica. *Revista Academia y Virtualidad, 10*(1), 107-122.

Purcell, K. et al. (2012). How teens do research in the digital world. A survey of advanced placement and national writing project teachers finds that teens' research habits are changing in the digital age. *Pew Research Center's Internet & American Life Project*, 1-115. http://www.pewinternet.org/files/old-media//Files/Reports/2012/PIP_TeacherSurveyReportWithMethodology110112.pdf

Quiroz, M. (2017). *Habilidades digitales de los estudiantes de la Universidad de Sonora en el entorno académico*. (Tesis de maestría). Universidad de Sonora, México.

Rosales, F. (2018). Evaluación de habilidades informacionales en estudiantes de la Universidad Tecnológica General Mariano Escobedo. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*. *5*(10), 1-18.

Rousi, A.M., Savolainen, R. and Vakkari, P. (2019), "Adopting situationally relevant modes of music information at different stages of information-seeking processes: A longitudinal investigation among music students", *Journal of Documentation*, Vol. 75 No. 6, pp. 1230-1257. https://doi.org/10.1108/JD-12-2018-0210

Rousi, A.M., Savolainen, R., Harviainen, M. and Vakkari, P. (2018), "Situational relevance of music information modes: An empirical investigation among Doctor of Music students", *Journal of Documentation*, Vol. 74 No. 5, pp. 1008-1024. https://doi.org/10.1108/JD-10-2017-0149

Ruiz, C. (2002). *Instrumentos de Investigación Educativa*. FEDUPEL.

Salazar, A., Rodríguez, J., y Campos, S. (2012). Recursos abiertos y estrategias de búsqueda e implementación en un ambiente de aprendizaje universitario. *EDUTEC, Revista electrónica de tecnología educativa*, 41, 1-11. México. https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/350/90

Sánchez, M. (2014). Diagnóstico de las competencias informacionales en Ciencias de la Información desde la percepción del estudiante de la Universidad de la Habana. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información, 29*(67), 201-218.

Santos Baranda, Janette; Rodríguez Díaz, Eddy; Lamas González, Margarita. (2017). Las competencias informacionales: una necesidad de la formación permanente. *Revista de Ciencias Pedagógicas e Innovación, 5*(2), 84-90.

Universidad de Sonora (2009). *Plan de Desarrollo Institucional 2009-2013.* https://www.unison.mx/institucional/pdi2009-2013.pdf

Universidad de Sonora (2018). *Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021*. http://vicerrectoriaurc.unison.mx/planes-e-informes/

Universidad de Sonora (2019). *Dirección de Planeación*. Hermosillo, Sonora. https://planeacion.unison.mx/sie/alumnos.php

Universidad de Sonora (2020). Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. https://ntic.uson.mx

LA BRECHA DIGITAL: NECESIDAD DE REEDUCAR A LOS NATIVOS DIGITALES Y A SUS PROGENITORES

EVA ORDÓÑEZ OLMEDO
Universidad Loyola Andalucía

NOELIA GUTIÉRREZ MARTÍN
Universidad Católica de Ávila

1. INTRODUCCIÓN

La población ha incorporado las redes sociales a su vida como un elemento imprescindible. Los hábitos de uso de estas pueden ser fuente de grandes oportunidades, pero también puede entrañar importantes riesgos. Los adolescentes, por sus características especiales tales como que no han completado su madurez o la necesidad de identificación con el grupo, son un grupo al que proteger especialmente.

La mayoría de las personas acceden a las redes sociales sin ser plenamente conscientes de los riesgos a los que se están exponiendo, situación que se acentúa en grupos como pueden ser los adolescentes o los mayores de edad, los primeros por su madurez no completada y a causa de la brecha digital existente en el segundo de los casos.

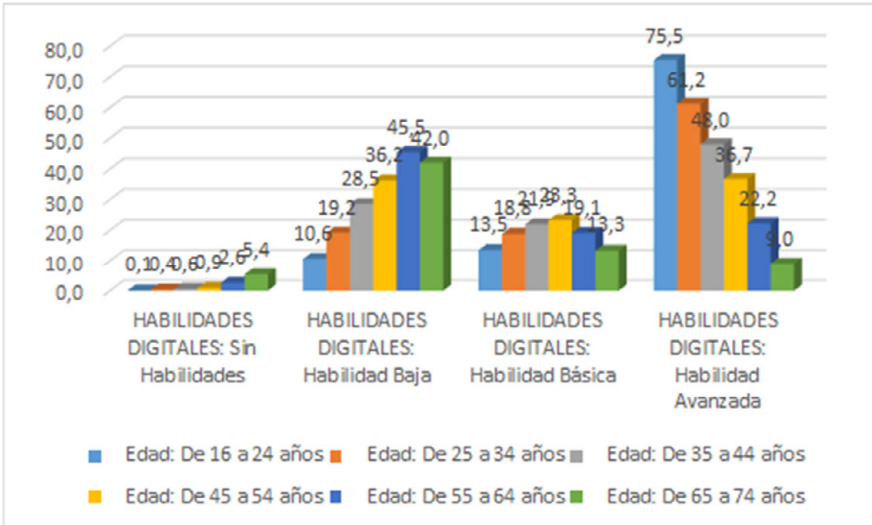
1.1. NATIVOS DIGITALES

Nos encontramos por primera vez ante una generación que ha crecido totalmente en contacto directo y diario con las nuevas tecnologías; son los llamados *nativos digitales*, en contraposición con las personas que han de servirles como referencia y educarles en unos correctos hábitos de uso de la Red, y que sin embargo, han tenido que adoptar estos hábitos a lo largo de su vida, los llamados *inmigrantes digitales*, por lo que esta brecha digital tiene que ser aceptada pero con la intención de reducirla (Prensky, 2010). Uno de los problemas que se observan a la

hora de transmitir conocimientos desde los inmigrantes digitales hacia los nativos, es que estos últimos tienen una serie de competencias que no son entendidas ni valoradas por los inmigrantes digitales, que se sienten más cómodos en otros niveles de conocimiento mejor dominados por ellos, menos tecnológicos y digitalizados, quedando un espacio vacío de formación.

En la figura 1 se observa como el grupo de personas entre 16 y 24 años que tiene unas habilidades digitales avanzadas es casi tres veces mayor que la generación que podrían ser sus padres (de 45 a 64 años).

FIGURA 1. Habilidades digitales según la edad.



Fuente: (Instituto Nacional de Estadística de España, 2020)

1.2. ETAPA EVOLUTIVA DE LOS NATIVOS DIGITALES

En el apartado anterior, se ha aludido los nativos digitales que son una generación nacida entre aproximadamente los años 1995 y 2015 y que también es conocida como Generación Z, se trata de los adolescentes actuales, que están inmersos en un mundo tecnológico la mayor parte del día.

En este apartado, vamos a definir los rasgos más característicos de la adolescencia, es una etapa del ciclo vital de grandes cambios,

oportunidades y retos para el desarrollo positivo de la persona. Sin embargo, también es cierto que el tránsito de la infancia a la edad adulta para algunos menores puede ser particularmente difícil. A este respecto, la literatura señala que la adolescencia es la etapa más crítica en la experimentación y participación en conductas temerarias, ilegales y antisociales (Buelga, Ravenna, Musitu y Lila, 2006).

Según Laespada (2010) los y las jóvenes de este principio de siglo XXI muestran características diferenciadoras importantes con generaciones precedentes. La más llamativa, es el modo en cómo administran su tiempo libre y de ocio, así como todas aquellas actividades que se desarrollan durante este tiempo. La mayor parte de las actividades de ocio que los y las jóvenes practican las realizan con sus amigos; alejados de los lugares que frecuentan sus padres, buscan su espacio en cierto modo privado y, en ocasiones, "viven" en un mundo online, que los padres desconocen. El momento de conexión a las redes sociales, puede ser un momento casi «mágico» de libertad, es una vía de comunicación con sus iguales y el lugar de transmisión de sentimientos donde los y las jóvenes se socializan sin la influencia del mundo adulto, sin sus normas y controles, se establecen vínculos interpersonales informales en un mundo, a veces, paralelo a su realidad.

El pasar un gran número de horas frente a la pantalla de un móvil, tabletas u ordenador, para muchos padres suele percibirse desde una actitud permisiva y ambivalente, que lleva a asumir esta práctica como algo transitorio que realizan toda la población infantojuvenil hoy en día.

Pero lo cierto es que los patrones actuales de consumo de redes sociales de los y las jóvenes es muy elevado al de hace unos años, por diversos motivos, por ejemplo, dado el confinamiento por la pandemia del Covid-19. De los casi 47 millones de españoles, 29 millones utilizan diariamente las redes sociales y pasan casi seis horas al día en Internet. De acuerdo con el informe *Digital In* (2020), elaborado por *We Are Social* en colaboración con Hootsuite, un 62% utilizan redes sociales y pasan en ellas una media de dos horas diarias.

Precisamente es este patrón de consumo el que justifica la necesidad de atender a aspectos relacionados con la salud mental de estos jóvenes,

sin dejar de lado las consecuencias de tipo social y/o familiar que puedan derivarse.

En este contexto, una de estas conductas de riesgo es, que puede responder en esta fase evolutiva a las necesidades de estímulo y de búsqueda de nuevas sensaciones, de reconocimiento y aprobación de los demás, una forma de participar con los pares en la cultura de diversión y de ocio juvenil (Pons y Buelga, 2011).

La disponibilidad de tiempo libre y los modos en que este tiempo se organiza ha sido una de las áreas prioritarias de interés en el análisis de la población joven. La conexión a las redes sociales ofrece el disfrute del tiempo libre que busca la juventud, ello supone tener un espacio de interés privado, un tiempo de socialización, un poder identitario, económico (adquisición de un dispositivo móvil cada vez más temprano y de alta gama) y de consumo, así como por constituirse como un escenario particular en la exposición y toma de decisiones respecto a ciertas prácticas de riesgo (Informe Juventud España, 2012).

El ocio juvenil se puede analizar como una construcción social que refleja los discursos, normas y valores de una sociedad en un contexto histórico cultural determinado. Las condiciones socio históricas están prolongando el período entre la adolescencia y la juventud, puesto que, se adelanta la maduración biológica y se retrasa el desempeño de los roles adultos. Implica una prolongación en las conductas de exploración, entre ellas el consumo de nuevas tecnologías.

Las normas de los grupos en los que los y las adolescentes se sienten miembros, se integran y se comprometen entre ellos a asumir los valores que por la interacción grupal interiorizan van a contribuir a la construcción de su identidad personal (Mietzel, 2005).

1.2. NECESIDAD DE REEDUCAR

La educación de los menores es una tarea fundamentalmente de dos agentes: la escuela y los padres, pero la supervisión y acompañamiento tiene para los padres una mayor responsabilidad, que ha de ir acompañada de una orientación que promueva el uso seguro y responsable de la Red.

Uno de los mayores problemas para los padres es tener el dominio y el conocimiento de lo que entraña la Red para sus hijos, y del manejo y posibilidad de esta. El conocimiento que los nativos digitales tienen de las funcionalidades y de las capacidades de Internet es ampliamente superior de la mayor parte de los inmigrantes digitales, y, por lo tanto, esto es un importante hándicap a la hora de orientar al menor en el uso de internet (García-Jiménez, Catalina-García, y MontesVozmediano, 2019).

Otra de las dificultades añadidas se basa en el continuo cambio y evolución de las nuevas tecnologías, que hace que la realidad a la que deben enfrentarse sea modificada a unos tiempos que no permiten el asentamiento en los conocimientos ni el poder tener un profundo conocimiento del tema.

La mediación parental puede realizarse de diversas formas:

1. Educación en habilidades tecnológicas.
2. Educación sobre los riesgos y cómo afrontarlos.
3. Educación en valores o Educación para el Desarrollo.

Todas ellas, llevan una parte de comunicación en la que hacer entender a los menores qué actitudes han de tener y qué riesgos corren con sus actuaciones, y otra de supervisión y acompañamiento de estos.

Educación en habilidades tecnológicas.

El mundo de las nuevas tecnologías, consciente de los problemas derivados del uso que los menores puedan hacer de las mismas, también ha intentado dar respuesta y proponer soluciones para la prevención y corrección de estos. Una de ellas son las herramientas de control parental. Así se conoce a un conjunto de soluciones, hardware y software, que permiten a los adultos monitorizar y limitar el acceso a internet por parte de los menores.

Según la Oficina de Seguridad del Internauta[174] las herramientas de control parental que son herramientas que ayudan a realizar un control

[174] Consultable en https://www.osi.es/es/actualidad/blog/2014/05/26/utilizas-una-herramienta-de-control-parental-con-tu-hijo

y supervisión del uso que los menores hacen de las nuevas tecnologías, incluso permite la prohibición de determinadas acciones. En la misma línea, en INTECO (Instituto Nacional de las Tecnologías de la Comunicación) define un sistema de control parental como:

> Toda herramienta o aplicación que tiene la capacidad de bloquear, restringir o filtrar el acceso a determinados contenidos o programas, accesibles a través de un ordenador o de la Red, y de dotar de un control sobre el equipo y las actividades que se realizan con él, a la persona que sea el administrador de este, que normalmente deberá ser el padre o tutor del menor. (Instituto Nacional de Tecnologías de la Educación, 2015)

El software de control parental es cada vez más habitual, y aunque no puede sustituir a la comunicación y a una educación en valores y en el conocimiento de los riesgos y de las pautas de uso adecuadas, es una herramienta importante a la hora de la prevención y detección de los problemas que los menores pueden sufrir y crear en internet.

Las herramientas de control parental son muy diversas y dependen también de la habilidad y conocimiento que los padres tengan de las nuevas tecnologías. Una característica importante de las mismas es que, aunque en un principio fueron imaginadas y creadas para el control del uso que el menor hacía de internet en los ordenadores del hogar, han acabado por ser adaptadas para teléfonos y otros dispositivos móviles, ya que son en los que el menor puede pasar más tiempo.

Estas herramientas son de diversa naturaleza, y la clasificación fundamental es hardware o software, según requieran o no del uso de ciertos dispositivos, como pueden ser firewall o routers.

La mayoría de las aplicaciones existentes en el mercado incluyen filtros de contenidos, capacidad de bloquear determinados sitios web, ya sea directamente o por contenidos categorizados, rastreo de las páginas visitadas, horarios de conexión…

Muchos de los filtrados que estas aplicaciones utilizan son muy básicos, y un adolescente con ciertas habilidades informáticas será capaz de saltarse estas barreras y acceder a los contenidos que desee.

También es habitual en este tipo de herramientas las notificaciones enviadas a los progenitores cuando el menor accede o intenta acceder a determinados sitios, incluso aquellas que solicitan el permiso del progenitor para la instalación de cualquier software en los equipos de los menores. Pueden dar confianza y seguridad a los padres, que pueden comprobar en sus resultados si las actividades de información que han realizado con sus hijos han sido fructuosas.

Existe también, la denominada mediación restrictiva, que suele ir acompañada del uso de herramientas de control parental. En la mediación restrictiva se establecen reglas sobre dónde, cuándo, por cuánto tiempo y a qué se debe acceder y hay una definición clara por parte de los padres de aspectos concretos de uso de las nuevas tecnologías (Ramírez-García y Gómez-Moreno, 2020).

No obstante, la herramienta más efectiva en la prevención y la corrección de los problemas asociados al uso de internet por parte de los menores es la comunicación con el menor, la educación en valores, y hacerle conocedor de los riesgos que corre y de las prácticas que debe evitar en todo momento, así como de los hábitos para un uso seguro de la Red.

Las herramientas de control parental vistas anteriormente no son sino un complemento a la mediación parental que no debería considerarse una alternativa sino un apoyo para esta labor.

Educación sobre los riesgos y cómo afrontarlos.

Los riesgos a los que se enfrentan se podrían clasificar en función del papel que los menores pueden jugar en ellos: como víctimas o como infractores. El ciberbullying, quizás es el más conocido de todos ellos, y respecto al mismo los adolescentes pueden tener ambos papeles. Sin embargo, existen otros no tan conocidos y que por tanto los menores no son conocedores de estos. Puede ser, por ejemplo, la suplantación de identidad, o la sustracción de sus datos personales con fines comerciales. También merece la pena hablar de algunos otros como el uso de la imagen con fines sexuales o el contacto con personas inapropiadas. Como consecuencia de ambos, se definiría el grooming, en el que

adultos contactan con menores con intenciones sexuales. Uno de los riesgos más silenciosos, y cuya incidencia en la época de pandemia en la que nos hemos encontrado es la adicción o dependencia que los adolescentes pueden desarrollar relacionada con las redes sociales.

Según (Fernández Murcia, 2016) entre el 20-25% de las demandas de tratamiento de la Unidad de Conductas Adictivas del adolescente del Hospital Sant Joan de Deu de Barcelona son por adicción a nuevas tecnologías.

Para conocer si el individuo muestra adicción por estar conectado a las redes sociales, seguidamente se hace distinción de los conceptos básicos que incorporan la mayoría de los manuales de adicciones (Castillo, Morón y Pedrero, 2009) para entender mejor la situación:

- Uso: cuando el tiempo de conexión no genera problemas sobre el consumidor o su entorno, puede y suele ser experimental, ocasional, por curiosidad y de manera esporádica. Normalmente por factores sociales o presión del grupo (sentido de pertenencia a un grupo), por cuestiones recreativas, o por situaciones psicosociales muy concretas y por poco periodo de tiempo.

- Uso inadecuado: Nos referimos en estos términos a situaciones donde el consumo, aunque en poca cantidad, puede producir consecuencias indeseables. Por ejemplo: la realización de sexting.

- Consumo: tiempo de conexión a las redes sociales en un momento dado, sin connotaciones negativas.

- Consumo abusivo: aun sin ser necesariamente adictivo, representa una modalidad de riesgo para la salud, tanto por la morbilidad asociada al tiempo de conexión, como por la interferencia que el efecto psicoactivo puede ejercer sobre determinados comportamientos. "La adicción a las redes sociales activa las mismas áreas del cerebro que la cocaína, el alcohol o el éxtasis", destaca el director la clínica de desintoxicación del Hospital Nisa Aguas Vivas de Carcaixent (Zafra, 2014).

    - Consumo abusivo cuantitativo: tiempo de conexión a las redes sociales en una cantidad de tiempo y frecuencia que sobrepasa los límites tolerables para el mantenimiento de la salud de la persona consumidora.

    - Consumo abusivo cualitativo: tiempo de conexión a las redes sociales de manera particular asociado a circunstancias peculiares (puerta cerrada), y con independencia de la frecuencia: *phubbing* (uso compulsivo del móvil).

- Abuso: (consumo problemático) cuando el consumo de redes sociales, el tipo de contenido que se publica o se consume, la edad de inicio o por el mantenimiento continuado en el tiempo, genera consecuencias negativas en el consumidor, en su entorno, o en ambos.

- Adicción: Hábito de quien se deja dominar por el uso de redes sociales.

    - Comportamentales: todas las conductas que conllevan el consumo pueden estar relacionadas con los instintos, con las conductas socioculturales, conductas que generan tensión o emoción, trastorno del control de impulsos; con el *vibranxiaety* (percepción de una vibración fantasma del teléfono).

- Dependencia: es el estado psíquico o físico provocado por el consumo continuo y reiterado en el tiempo de conexión.

- Dependencia física: estado de adaptación funcional y metabólica por la aparición de síntomas físicos y psíquicos al interrumpir o disminuir el tiempo de conexión.
- Dependencia psicológica: malestar psicológico o de insatisfacción al interrumpir la conexión, suele asociarse al deseo irresistible, incluso compulsivo de consumo.
- Dependencia social: necesidad de estar siempre conectado como indicador de pertenencia a un grupo social que proporcionará reafirmación de la personalidad.

- Síndrome de abstinencia: conjunto de síntomas que se observan en el individuo cuando ha interrumpido su consumo. Puede generar manifestaciones agresivas, etc. Se producen alteraciones en el ámbito orgánico, psicológico y relacional.
- Tolerancia: adaptación del organismo a determinados tiempos de conexión por lo que, para conseguir los mismos efectos, se necesita aumentar el tiempo.

Existen de hecho, aunque ya se han nombrado algunas, distintas denominaciones para distintas patologías relacionados con la adicción a las nuevas tecnologías:

- Nomofobia: Miedo a estar incomunicado sin teléfono móvil. (FundéuRAE, 2014).
- Netadicción o ciberadicción: adicción a las nuevas tecnologías. (Arnaiz, Cerezo, Giménez, & Maquilón, 2016).
- Phubbing: prestar únicamente atención al teléfono desatendiendo al entorno. (FundéuRAE, 2014).

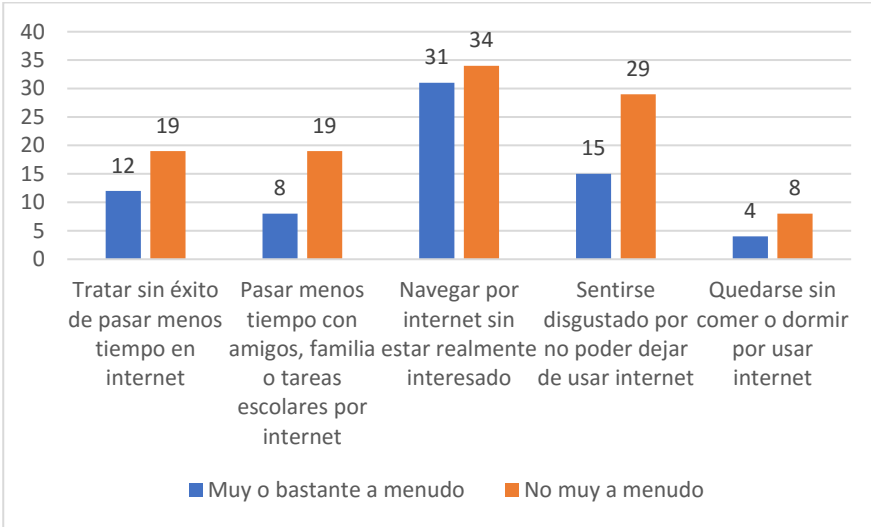
En la actualidad no hay una situación definida de cuándo se puede considerar que un menor es adicto a los videojuegos, al móvil o a las nuevas tecnologías, aunque sí existen criterios comunes para su diagnóstico como pueden ser la pérdida de horas de sueño, el descuido de otras actividades como la familia, los amigos, la ocultación del tiempo y actividades que realizan, la perdida de la noción del tiempo, o una excesiva sensación de euforía cuando se está frente al dispositivo digital.

Aunque no sea una adicción propiamente dicha, dentro de este apartado merece mención el Síndorme de Hikikomori, que se describe como un "aislamiento total del resto del mundo, reduciéndose el entorno vital del individuo a una pequeña habitación donde pueda establecer su conexión a Internet" (Bernal Guerrero, 2009).

Según el estudio de (Garmendia, Garitaonandia, Martínez, & Casado, 2011) el 42% de los menores entre 11 y 16 años son conscientes de que han hecho un uso excesivo de internet frecuentemente, y se han sentido que han pasado menos tiempo con la familia o que han estado

navegando por internet sin realmente estar interesados en lo que estaba haciendo. Los datos se pueden consultar en la siguiente figura 2.

FIGURA 2. *Situaciones de uso excesivo por parte de menores.*



Fuente: (Garmendia, Garitaonandia, Martínez, & Casado, 2011)

En el estudio EU KIDS ONLINE (Garmendia, Garitaonandia, Martínez, & Casado, 2011) se llegan a identificar tres tipos de estrategias diferentes para afrontar los riesgos derivados de Internet: las respuestas pasivas (tales como dejar de usar Internet o el sentimiento de culpabilidad), las respuestas proactivas (la denuncia de actitudes inapropiadas o el bloqueo de contactos no deseados) y las respuestas comunicativas (hablar con los adultos sobre lo sucedido).

Según el estudio NetChildrenGoMobile (Garmendia, Jiménez, Casado, y Mascheroni, 2016), la mayoría de los menores recurrirían a alguien para contarle cuando le ha sucedido algo desagradable en Internet (madre -84%-, padre -76%-, y amigos -58%-). De este estudio se desprende que la probabilidad de que un menor recurra a uno de sus progenitores cuando le sucede algo disminuye con la edad, y son los amigos la figura que les sustituyen.

Educación para el Desarrollo.

Se ha mencionado la labor de los progenitores para paliar las negativas consecuencias que tiene la brecha digital; ahora hay que centrarse en el papel que presenta tanto la sociedad como el ámbito educativo para re-educar a los nativos digitales y evitar que caigan en la adicción o que sufran los peligros existentes en la red.

Es en esta línea, en la que la Educación para el Desarrollo (EPD) juega un papel importante y muy necesario para combatir una de las dificultades del siglo XXI, la desinformación provocada por la brecha digital. Se debe partir que la EPD es un concepto amplio, dinámico, en constante evolución y revisión. Principalmente tal y como exponen Celorio y López Munain (2007:125):

> […] hacen referencia a un proceso educativo encaminado a generar conciencia crítica sobre la realidad del mundo y a facilitar herramientas para la participación y la transformación social en claves de justicia y solidaridad. Intenta construir una ciudadanía global crítica, políticamente activa y socialmente comprometida con un desarrollo humano justo y equitativo para todas las comunidades del planeta.

La EPD es una corriente educativa que implica un proceso de enseñanza aprendizaje centrado en la persona y en el grupo; y, es por ello, por lo que sirve para combatir la brecha digital, ya que no es problema aislado, de un individuo, sino que es una problemática social.

Haciendo referencia a los diferentes rasgos definitorios de la EPD, que Ortega (2007) incluye dentro del proceso educativo, se puede destacar: su globalidad que desde un enfoque interdisciplinar, se promueve el conocimiento del mundo en que vivimos, con carácter integral, ya que educa en conocimientos, habilidades, valores y actitudes; educación basada en valores, cuyo fundamento principal es respetar los Derechos Humanos; sigue una línea pedagógica relacionada con la educación intercultural, tratando la educación para la paz, la igualdad..., aspectos presentes de manera directa o indirecta en el tema tratado.

Tras todas las características que abarca la EPD hay numerosos y diversos actores implicados en el proceso educativo (familia, profesorado

y alumnado), todos tienen un papel importante y la labor de fomentar dichos valores y, de hacerlos visibles en la "vida online".

La EPD no puede basarse en un solo paradigma, sino que requiere de varios para contemplar todos los tipos de interpretaciones que puedan darse alrededor de tal concepto. Según Argibay, Celorio y Celorio (1997) se indica que la EPD se compone de tres paradigmas inseparables, para poder incidir en un cambio social:

- **Educación sobre el desarrollo**: es necesario tener conocimientos conceptuales, para conocer las razones de la desigualdad y de la existencia de distintos modelos de desarrollo.
- **Educación para el Desarrollo**: elaboración teórica y ejercicio práctico de valores y habilidades para facilitar la interpretación de la realidad, desde una perspectiva crítica y responsable, tolerante y participativa frente a una transformación liberadora.
- **Educación como desarrollo**: práctica emancipadora centrada en el proceso mismo de enseñanza – aprendizaje y en la participación. El modelo educativo debe estar centrado en el alumnado.

La EPD ayuda a tratar la brecha digital desde la sensibilización que, a través de imágenes, vídeos... pueda dar divulgación a los peligros que entrañan las redes sociales, a dar información acerca de una realidad que necesita un cambio y, formar en conocimientos de nuevas tecnologías, valores, actitudes y concientización.

Repercusión del uso de las redes sociales en la convivencia familiar

Tanto la convivencia, como la violencia familiar no son temas muy novedosos. La indisciplina y los actos disruptivos en la escuela se han producido y se producirán en el presente y en el futuro y, ello tiene repercusión en el hogar. Pero los tiempos van cambiando y los fenómenos educativos cada vez son más impredecibles, inusitados, complejos y multifacéticos. Las instituciones sociales, los medios de comunicación, la familia, la escuela, y sobre todo los progenitores de la población

infanto-juvenil tienen por delante todo un reto: la puesta en práctica de modelos de convivencia que formen a las nuevas generaciones para vivir en una sociedad plural y democrática.

Existen dificultades para delimitar las fronteras de la violencia y, no solo se menciona las físicas, porque mediante las redes sociales, son las psicológicas las que afloran. Lo que es violencia para algunos padres, es indisciplina para otros. Hay formas de violencia que llaman poderosamente la atención y que conmueven a la opinión pública: cyberbullying, agresiones, acosos sexuales, cyberdelitos, retos, entre otros.

Los adultos deben tener una actitud frente a las problemáticas actuales relacionadas con las nuevas tecnologías basada en un conocimiento exhaustivo de la situación.

Con las herramientas que se presentan en el apartado anterior, se asientas las bases para una óptima mediación parental: a través de la educación en habilidades tecnológicas, tanto en progenitores como en menores, dentro y fuera del aula. Junto con una formación sobre los riesgos en las redes sociales, incidiendo en pautas de cómo pueden ser afrontados y, además tomando medidas de prevención desde el hogar conseguirá disminuir la brecha digital. Por último, le necesidad de reeducar en una educación en valores en la familia y en el centro educativo a través de la Educación para el Desarrollo hará que los problemas de convivencia en el mundo virtual se vean mermados.

2. METODOLOGÍA

Para la realización de este estudio se utilizó la metodología del *focus groups*. Esta es una de las metodologías cualitativas más utilizadas por los investigadores en Ciencias Sociales. Merton, Fiske y Kendall (1990) apunta como una de las ventajas de este método el mayor número de respuestas y la obtención de ideas que de otra manera podrían pasar desapercibidas. Autores como (Kidd y Parshall, 2000) apuntan a la idea de que la entrevista no ha de ser altamente estructurada, sino que debía motivarse a los participantes a expresarse libremente. Estas son características que mostraban además que esta metodología era adecuada para el grupo con el que se deseaba trabajar.

Se realizaron dos focus groups; en la primera fase de **reclutamiento (**Juan y Roussos, 2010). El primero de ellos estaba compuesto por alumnos de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y el segundo de ellos por alumnos de 1º y 2º ESO. Cada uno de ellos constaba de ocho participantes, cuatro chicas y cuatro chicos. Para la selección de los participantes se buscó la mayor aleatoriedad y que hubiera una representación igualitaria de alumnos de ambos géneros y que hubiera tanto alumnos de enseñanza pública como concertada, así como que también hubiera algún alumno de entornos rurales. Una vez escogidos los participantes se solicitó el consentimiento informado a los progenitores, y entre aquellos que lo entregaron con la aceptación se hizo una nueva selección de forma que se cumplan los criterios establecidos.

En primer lugar, se envió una carta informativa junto con un permiso a los padres informando sobre la naturaleza de la investigación y el tratamiento de datos que iba a realizarse. Dicho documento fue aprobado previamente por el Comité de Ética de la Investigación de la universidad CEU San Pablo. Solo podían formar parte de las dinámicas de grupo aquellos alumnos cuyos permisos paternos habían sido recabados.

El segundo paso consistió en la **moderación**, las sesiones con los grupos tuvieron una duración aproximada de 75 minutos ambas, y se partía de un guion desconocido por los participantes, únicamente la moderadora era conocedora de este para poder comprobar que se tocaban los temas planificados. La moderadora logró que todos los participantes brindaran su opinión a los temas tratados, y que esta opinión no estuviera influida por los demás.

En el tercer paso, se muestra la **confección del informe**, tras el análisis de los resultados se utiliza la técnica de análisis de contenido, mediante el índice de frecuencias.

3. RESULTADOS

En este apartado se ha alusión a los aspectos más relevantes extraídos del *Focus Gropus*. Respecto al control parental, tabla 1, sobre todo trataron la percepción que tienen sobre el conocimiento y actitud que tienen los padres sobre las redes sociales. Reseñaron especialmente la brecha digital existente entre ellos y que sería necesaria formación para paliarla. Importante también remarcar el conflicto existente, del que ellos mismos hablan sobre el derecho a la privacidad del menor en el uso de sus redes sociales, con el control parental que han de ejercer los padres para proteger al menor de los riesgos existentes en las mismas.

La realización de los *focus groups* permite la obtención de los conceptos o ideas que realmente manejan los adolescentes.

***TABLA 1**. Ideas clave desarrolladas dentro de la dimensión Control Parental.*

CONCEPTOS	IDEAS CLAVES
Actitud de los progenitores ante las redes sociales	A los padres no les gusta que les diga como tienen que educar a sus hijos
	Comparten muchas imágenes de sus hijos
	Desconocimiento por parte de los padres
	El típico padre que su hijo no hace nada malo
	La protección de datos por parte de otros les parece muy importante
	Las redes sociales son nuevas para los padres
	Los padres creen que sus hijos no hacen ciertas cosas
	Los padres deberían recibir formación
	Los padres defienden demasiado a los hijos
	Los padres no están preparados
	Se sobreprotege y así no se educa
Brecha digital padres	Los padres no han crecido con ellas
	Los padres no saben bien lo que hay

Conflicto privacidad / control parental	Conflicto privacidad / control parental
	No les gusta que miren sus conversaciones
Control parental	Creen que los padres han de controlar
	Los padres deberían controlar lo que hacen sus hijos
Relación entre padres e hijos	Fomentar el dialogo entre padres e hijos
	No se les cuenta a los padres por miedo
	No hay confianza con los padres

Fuente: elaboración propia.

Del primero de ellos, realizado a los menores de 3º y 4º de ESO se extrajeron un total de 20 conceptos o ideas claves relacionadas con el control parental, algunas de ellas repetidas en varias ocasiones y de distintas formas. Estas ideas aparecían reflejadas en diferentes expresiones, apareciendo en la tabla 2 las más relevantes.

TABLA 2. *Análisis de la dimensión de control parental en 3º y 4º ESO.*

CONCEPTOS	IDEAS CLAVES
Actitud de los progenitores ante las redes sociales	*"no saben como gestionarlo".*
	"ellos todavía no saben muy bien cómo hay que educar a la gente"
	"Me hizo leerme las condiciones de uso para poder descargármelo y me lo revisaba de vez en cuando".
	"Creen que no están haciendo nada grave, no le dan importancia"
	"Las charlas habría que dárselas a los padres antes de que llegara el punto en el que sus hijos tienen que recurrir a otros"
Brecha digital padres	*"No están preparados".*
	"para la mayoría de los padres esto de las redes sociales es relativamente nuevo.
	"ellos tampoco lo han vivido cómo para saber qué pasa"
	"Al no haberlo vivido ellos tampoco saben al cien por cien que es lo que hay o deja de haber"
	"No son consciente de lo que tienen sus hijos entre manos"
	"yo creo que lo que hay es por su parte mucho desconocimiento"

Conflicto privacidad / control parental	*"con trece o catorce años ya tienes tu vida propia y eso tampoco tienen porque saberlo todo tus padres"*
	"Una cosa es que ellos vean con quién hablo y otra cosa que se metan en cada conversación que estoy hablando"
Control parental	*"los padres muchas veces no son conscientes de lo que hacen sus hijos".*
	"Si los padres controlaran"
	" La mía, hasta los trece o catorce años me ha estado controlando Whatsapp, Instagram y veía todo lo que tenía"
Relación entre padres e hijos	*"Y como hay padres que son como son, que ni vigilan ni nada, pues pasan cosas"*
	"luego si le dejas hacer lo que le da gana cuando le dé la gana y donde le dé la gana eso no es proteger a tu hijo".
	"no habérselo contado a tus padres por miedo a que no te apoyen y has podido tener movidas"
	"no hay tanta confianza ante los padres"
	"algunas veces crees que tus padres te puedan juzgar en algo y entonces no les cuentas nada"

Fuente: elaboración propia.

En la segunda de las dinámicas, realizada a menores que cursan 1º y 2º de ESO se extrajeron un total de 15 conceptos o ideas claves, repitiéndose algunas de ellas en varias ocasiones, siendo expresadas con distintos términos. Estas ideas aparecían reflejadas en diferentes expresiones, apareciendo en la tabla 3 las más relevantes.

TABLA 3. *Análisis de la dimensión de control parental en 1º y 2º ESO.*

CONCEPTOS	IDEAS CLAVES
Actitud de los progenitores ante las redes sociales	"les da miedo lo que nos pueda pasar".
	"quieren saber que no nos hacen nada malo"
	"A veces los mayores no le dan importancia".
	"Muy gordo tiene que ser para que se enteren"
Brecha digital padres	"No se plantean que sus hijos lo hagan".
Conflicto privacidad / control parental	"A mí sólo me dejan delante de ellos, en la Tablet o en el móvil, pero siempre cuando están ellos delante"
	"hay veces que me gustaría hablar con mis amigas y que no estuvieran delante"

Control parental	“a mí me controlan”
Relación entre padres e hijos	“Que te van a defender, sí. Que te van a regañar, también”.
	“Es que cuesta mucho convencer a los padres. “
	“Si pasa algo no se lo cuentan a sus padres”

Fuente: elaboración propia.

4. CONCLUSIONES

El uso de las redes sociales aporta grandes oportunidades a los adolescentes, pero también es fuente de numerosos riesgos para ellos. La forma más eficiente de disminuir el impacto y la exposición a estos peligros es una formación en la que conozcan las posibilidades que tienen, pero también como utilizarlas de manera que para ellos las redes sociales no se conviertan en un peligro para ellos.

Uno de los agentes principales involucrados en la formación de los menores son las familias, siendo uno de los bastiones principales de su educación. La educación para el desarrollo o educación en valores se muestra como una de las formas de educación más efectivas y fortalecedoras de la personalidad del alumno, en la que se pretende que el alumno no tenga solo una serie de conceptos, sino que los asimile e incorpore a sus hábitos de uso, de forma que actúe en consecuencia a una serie de valores y conocimientos.

La brecha digital existente entre nativos digitales e inmigrantes digitales, que en la mayoría de los casos sus mismos padres, es indiscutible, y se presenta como una de las causas de la falta de confianza por parte de los menores con los padres a la hora de tratar los problemas o dudas que puedan tener relativos a sus actividades en redes sociales y, por otra parte, también es un elemento que coarta a los padres para llevar a cabo esa labor formativa con sus descendientes, puesto que pueden encontrarse superados por estos a la hora de tratar ciertos temas. Esto puede provocar que no se trate el tema de las redes sociales con profundidad y naturaleza en el seno de la familia.

Una formación de EPD en la que los progenitores se vean involucrados puede ser una vía de solución a este problema, de manera que se reduzca

la brecha digital existente y les empodere, dándoles herramientas como un mayor conocimiento de la realidad existente para los menores en las redes sociales que les permitan una comunicación fluida con sus hijos sobre el tema. En este sentido, una buena formación de base evitará problemas de adicción a las nuevas tecnologías o de violencia escolar y familiar.

Sería interesante poder estudiar la existencia de una disonancia pragmática en este tema que aporte la visión de los progenitores sobre su conocimiento sobre las redes sociales y la educación en valores que sobre el tema imparten a sus hijos, de forma que se pueda establecer una valoración más realista de la existencia de esta brecha digital y del impacto que ella tiene sobre la educación que sobre las redes sociales los padres dan a sus hijos.

5. REFERENCIAS

Argibay, M., Celorio, G. y Celorio, J.J. (1997). Educación para el Desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación. *Hegoa, 19.*

Arnaiz, P., Cerezo, F., Giménez, A., & Maquilón, J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullyng entre adolescentes. *Anales de Psicología, 32*(3). doi:http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.217461

Bernal Guerrero, A. (2009). Cibermundo y educación. Bosquejo de un nuevo marco formativo en contextos postmodernos. *Teoría de la Educación, 21*(1), 71-102.

Buelga, S., Ravenna, M., Musitu, G. y Lila, M.S. (2006). Epidemiology and psychosocial risk factors associated with adolescent drug consumption. En Jackson, S. y Goossens, L. (Eds.), Handbook of adolescent development. Londres: *Psychology Press*. 337-369.

Castillo, A., Morón, J.A. y Pedrero, E. (2009). Estudios sobre prevalencias, actitudes, patrones y motivaciones de la población universitaria en relación al consumo de drogas. *Edición Digital Atres.*

Celorio, G. y López, A. (2007). Diccionario de Educación para el Desarrollo. *Hegoa. 124.*

Digital 2020. GLOBAL DIGITAL OVERVIEW. (mayo 2021). https://cutt.ly/Zn2PHO8

Fernández Murcia, A. (Abril de 2016). La iniciación del menor a la infracción 2.0. Uso responsable de las TIC. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*(10), 35-53.

FundéuRAE. (2014). *Nomofobia es el miedo a estar sin el móvil.* Obtenido de https://www.fundeu.es/recomendacion/nomofobia-es-el-miedo-a-estar-sin-telefono-movil/

FundéuRAE. (2014). *Phubbing puede traducirse como ningufoneo.* Obtenido de https://www.fundeu.es/recomendacion/phubbing-puede-traducirse-como-ningufonear/

García-Jiménez, A., Catalina-García,B. y MontesVozmediano, M. (2019). Percepciones sobre el comportamiento comunicacional y las vulnerabilidades digitales de los menores. Cruce interdisciplinar. En Ibáñez, D. B., da Cunha, M. R., & Toledo, J. H. (2019). Jóvenes, participación y medios de comunicación digitales en América Latina. La Laguna, España: *Cuadernos Artesanos de Comunicación*. DOI: 10.4185/cac156.

Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G., & Casado, M. (2011). Riesgos y seguridad en internet: Los menores españoles en el contexto europeo.

Garmendia, M. Jiménez, E., Casado, M.A. y Mascheroni, G. (2016). Net Children Go Mobile: Riesgos y oportunidades en internet y el uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015). Madrid: Red.es /Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

INJUVE. (2012). Informe Juventud España. Madrid: INJUVE.

Instituto Nacional de Estadística de España. (2020). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de las Tecnologías de Información y Comunicación.

Instituto Nacional de Tecnologías de la Educación. (07 de Julio de 2015). *Guía Activación Configuración Parental.* Obtenido de https://cutt.ly/On2PSyO

Juan, S., & Roussos, A. (2010). El focus group como técnica de investigación cualitativa. Universidad de Belgrano.

Kidd, P. & Parshall, M. (2000). Getting the Focus and the Group: Enhancing Analytical Rigor in Focus Group Research. Qualitative health research. 10. 293-308. 10.1177/104973200129118453.

Laespada, M. (2010). La dimensión sincrónica del beber en la España de hoy. Los menores como punto de especial atención y protección social ante el alcohol. En Elzo, J. (Ed.). Hablemos del alcohol: Por un nuevo paradigma en el beber adolescente. *Entinema.* 13-34.

Merton R.K., Fiske M. y Kendall P.L. (1990) The Focused Interview: A Manual of Problems and Procedures, 2nd edn. Free Press, New York.Mietzel, G. (2005). Claves de la psicología evolutiva. Barcelona: Herder.

Ortega, M. L. (2007). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española.* Madrid, Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación.

Pons, J. y Buelga, S. (2011). Factores asociados al consumo juvenil de alcohol: Una revisión desde la perspectiva psicosocial y ecológica. Intervención Psicosocial, 20, 75-94.

Prensky, M. (2010). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Institución SEK.

Ramírez-García, A., & Gómez-Moreno, R. (2020). Prácticas educativas familiares y mediación parental vs dispositivos móviles e Internet. *Aula Abierta*, *49*(2), 121-130. https://doi.org/10.17811/rifie.49.2.2020.121-130

Zafra, M. (julio, 2014). La adicción a redes sociales causa el mismo efecto en cerebro que las drogas. *La vanguardia*. https://cutt.ly/inZdU9W.

"WILL I EVER BE HAPPY [, VICTORINE]?": GENDER NORMATIVITY CHALLENGES AND THEIR IMPLEMENTATION IN "BEHIND EVERY GREAT ONE"

JAIME OLIVEROS GARCÍA
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCTION

Video games have been attached to narrative for some time and have been increasingly becoming part of the mainstream cultural production. It is that so, that even series and books have tried to emulate, one way or another, the same sensation of avatarization, of belonging within the videogame, of having an impactful effect on the cultural production that the experience is trying to convey. Of course, this is not exclusive of video games: Before their own existence, role-playing games, choose-your-own-adventure types of books, or even some movies and theatres would sometimes offer interactive experiences in which the audience becomes part of the play as an active agent. If anything, video games have mainstreamed this notion of interacting with the narrative that is being offered to them. In a sense, video games have taken a step further, as they allow for a connection between the I within the narrative and the I outside of it that does not consist of merging them, but rather controlling from outside of the narrative what happens inside of it. The perspectives on the narrative debates that video games often show, then, are from a different nature than those of other media, insofar as they differentiate, but connect, players and their avatars in an alternative manner than other cultural products.

This article, then, will tackle "Behind Every Great One", a videogame by the Spanish company Deconstructeam, in order to suggest that the game shows a deep concern with the way it offers the narrative to players. Moreover, it will address the implications of what the narrative

show, as well as the connection between the mechanics and the narrative from a narratological perspective.

"Behind Every Great One" revolves around seven days and eight nights in the life of Victorine and Gabriel, a couple that lives and works in a single apartment. Gabriel is a famous painter, and Victorine attends the house. During each of the days, players can decide which actions Victorine performs, and then, by night, whether to have sex with Gabriel or not. There are, at the beginning, six chores that can be done and four stress-relieving actions, while later more chores appear. Each chore adds one level of stress to Victorine, while any of the four stress-relieving actions decreases it, either one level or completely, as will be seen later. At the end of the day, Victorine feels the stress for any chores that are not performed: Since the game only offers time to perform four actions, at one point or another, Victorine will feel terrible and start crying. As such, "Behind Every Great One" focuses on stress, oppression, and gender normativity under the pretense of greatness. The game was first released in itch.io, and is now, as of May 18, 2021, rereleased on Steam with some other games within the *Essays on Empathy* (Deconstructeam, 2021) collection.

2. OBJECTIVES

This article has three clear objectives: its first aim is to analyze the different ways through which gender oppression is made patent within the videogame. In so doing, the article will thus reflect upon the topics that are tackled narratively within "Behind Every Great One".

Additionally, the article will explore the many mechanics through which players interact with the topics, as well as the boundaries within which players experience the videogame. Hence, the article attempts to explore the ways in which extranoematic agency is confined.

Finally, the idea of the article is merging both the videogame's narrative tropes and the mechanical elements to argue that the mechanics allow for a further understanding of the gender perspective that the game suggests throughout its short length.

3. METHODOLOGY

In order to be able to achieve the goals marked above, this article will review several key terms, as well as see how they apply to the cultural production at hand. The first of these terms will be gender oppression. Afterwards, this section will explore the notions of limited agency, and will finish reviewing queergaming, the last key concept that is required to follow the argument.

Gender oppression stems from the notion of autonomy. If a person is not autonomous, they become vulnerable, and therefore subject to oppression. In this sense, this article understands autonomous persons as "beings in actual control of their own choices, actions, and goals" (Oshana, 2006, p. 3). In short, it can be argued that gender oppression responds to an enforcement of a lack of autonomy by societal heteropatriarchal rules that are, at the same time, reproduced by actants. Gender oppression, then, applies to women "who define themselves through unequal personal relationships, or who harm themselves or others in conforming to cultural norms" (Veltman & Piper, 2014, p. 2). Psychological gender oppression is key in understanding the ways in which the game engages in the debate about oppression: "to be psychologically oppressed is to be weighed down in your own mind" (Bartky, 2005, qtd. as cited in Veltman & Piper, 2014, p. 3). Gender oppression, then, belongs to the systemic set of rules that establish hierarchies and exerts violence over those that are not on, or over, the same step as an individual (mainly, cis, white, heterosexual male).

However, one should question how to tackle its representation in fictional works, especially in those where agency and interactivity are key, such as video games. Eichner argues that

> "While "[i]nteractivity means that the user/player is able to change the visual appearance of a computer screen (and/or sounds from speakers) by some motor action via an interface" (Grodal 2003: 142), this is not equivalent to experiencing agency. Considering agency as a feature distinguishing video games from television and film falls short. In other words, media experiences of agency are not reducible to a few mouse-clicks and keystrokes, but arises as a comprehensive sense of influence. "Agency is not about selecting between options," but it is "more

> important to provide the player with the ability to take a single, meaning-ful action than a dozen trivial ones" (Tanenbaum/Tanenbaum 2009: 8). (Eichner, 2014, p. 228)".

In other words, what Eichner states is that, while all games are interactive, only those who offer extranoematic decisions – decisions that are, as Aarseth puts it, "nontrivial effort[s]" (Aarseth, 1997, p. 1) – give a sense of agency. "Nontrivial effort", in this context, must be understood under the requirements that the particular media has when talking about how to "traverse the text" (2). In other words, while in a book it is quite normal not to require anything but "eye movement and the periodic or arbitrary turning of pages" (2), in video games, these trivial efforts must be considering regarding their mechanics. For example, in the Graphic Adventure genre of video games, puzzle-solving might be seen as a noematic decision, regardless of how hard the puzzle is, for it is an effort required to "traverse the text" (2). On the other hand, choosing between two different lines of dialogue that may change the outcome of the game (but not impede the narrative advancement) can be considered as an extranoematic decision, some-thing that the experience offers, but that makes players d decide how the game will advance.

Navarro Remesal mentions four elements that limit the agency of players within a gameplay. The first one is "the possibility, what players can do within the game" (2016, p. 318)[175]. Navarro Remesal argues that the first element that limits agency for players, then, responds to Lawson's design limitations – "designer … client … user … user … legislator … internal … external … radical … practical … formal … [and] symbolic" (106) –. The second of this limitation is "The obligation, what players must do because of rules and structure, regardless of their opinion on such topics" (310). The videogame establishes a series of rules or, in a way, forced decisions that limit the agency of players, such as, for instance, making the main character of a videogame decide on the fate of an antagonist. "Impossibility, what players cannot do even when they want, that is, what is beyond the game mechanics" (310) is the third element that Navarro Remesal mentions. Finally, he argues for

[175] My translation. Unless otherwise specified, all translations in this chapter are from its author.

"Penalization, what is punishable, that is, what the mechanics allow but is penalized by the ruleset" (318). This last one is perhaps the most interesting and ambiguous of all, since it deeply varies depending on which game (that is, which ruleset) is to be applied. These punishments may come from a strictly mechanic point of view – such as, for instance, not "min-maxing" ("Min-Maxing (Concept)," n.d., para. 1) leading to an eventual game over –, from a narrative point of view – obtaining a particular ending in a gameplay experience that players (or even the videogame) dub as "bad ending" –, or even a mixture of both – playing in a way that makes the game more difficult.

In that sense, as he mentions later, within the magic circle – "where the game takes place" (Salen and Zimmerman, 2004, p. 55) –, "Directed freedom … is a precise balance between power and impotence, between obligation and prohibition or penalization" (Navarro Remesal 2016, p. 319). This balance, then stems from the videogame, affecting players and thus the num-ber of limitless gameplays that could potentially exist. Undoubtedly, this notion of directed freedom marks game design as having players at the core of the experience. As Navarro Remesal mentions, "from the moment they begin to play, players become the driving force of the system" (32). Developers intending to create experiences in which there is agency, then, have to offer an (ideally engaging) experience that offers players not only interactive elements, but also extranoematic decisions. While it may seem that agency is contrary to the elements that Navarro Remesal points as crucial in understanding videogame design, a plausible integration of agency within them would be to include them within the ruleset that the designers have created, whether intendedly or not.

However, these design ideas contrast with the notion of queergaming. Queergaming, as Chang proposes, refers to "ways of playing … against normative design … that foreground not only alternative narrative opportunities but ludic ones as well" (2017, p. 242). In other words, players that attempt to obtain a different experience from the videogame than the normative one (that is, winning). While most games have a way of winning and a way of losing, however, some games just have a proceeding forward, regardless of how the game is played. The idea of

queergaming is intrinsically connected to the notion of agency, therefore, for it requires players to be able to take (within the boundaries of limited freedom) meaningful decisions, and not simply having a "play or stop" decision in normative design. Queergaming, however, poses the question on how the game punishes players not following their ruleset if the ruleset makes players bound to fail following it. In other words, if the idea behind a gameplay is a narrative loss, one might question how the design proposes to, in a sense, fail at failing. Given the narrative gestalt – "a cognitive structure allowing the perception and understanding of an unfolding sequence of phenomena as a unified narrative" (Lindley, 2002, p. 209) –, losing becomes part of the gameplay, and therefore is included – not in a punishable way – as part of the mechanics. In that case (as is the case of "Behind Every Great One"), the gameplay, the "conversation in which two co-creators [the player and the developers] shape an experience or a discourse" (Navarro Remesal, 2016, p. 318) makes the designers accomplices in shaping such an experience. In other words, while in more normative games there is a tension, a competition between the game and the player, in this case the conversation tends towards cooperation: players are driven through the illusion of normative design as an intrinsic part of the gameplay experience of failing.

One last issue that must be tackled is the notion of avatarization and the creation of empathic links between characters and players. Klevjer argues that "An avatar is an instrument or mechanism that defines for the participant a *fictional body* and mediates *fictional agency*; it is an embodied incarnation of the acting subject" (2006, p. 87, my emphases). The terms "fictional body" and "fictional agency" are essential in understanding the relationship between players and their representation within the magic circle. In other words, avatars are the translators of the player's will within the world or are as close as possible to that idea. As such, players are essentially connected to their fictional counterparts, and such connections may be positively reinforced or negatively diminished. This can be done through the use of narrative elements that allow for a connection (that is, elements that are outside of the realm of the player's will, such as the avatar's take on the player's decision), or

through the avatar's adaptability to the player's wishes (arguably, the more interaction between player and avatar, the more players may feel connected to it). In that sense, the empathic links that players may create with their avatar is different from the one that can be established with the main character of a novel or a movie, since these are not capable of reproducing the will of their referential world's counterpart.

4. RESULTS

Having reviewed the relevant key terms, this article will now apply them to "Behind Every Great One". In order to do so, first a brief review of the plot is in order. Afterwards, there will be an analysis of the game mechanics and how they relate narratologically to the story that the game tells, as well as how interactivity forces such a narrative to transcend the intradiegetic world, at least insofar as the player experiences several of the issues that the videogame poses.

"Behind Every Great One" puts players in the position of Victorine, a homemaker that lives in the shadow of Gabriel's (her husband) success as a painter. As such, the game revolves around several chores that Victorine must do, since no one else would do them. The gameplay is separated in fifteen scenes, seven occurring during the intradiegetic day, in which most of the interactive gameplay occurs, and eight occurring during the intradiegetic night. Throughout the intradiegetic day, the gameplay consists in choosing which chores Victorine will do: dusting, cleaning the bathroom, ironing Gabriel's clothes, watering the plants, cooking dinner, doing the dishes from the previous day… Players can also choose among four relaxing actions: Victorine can read for a time, use the computer, smoke a cigarette or watch TV. This seemingly easy task for players becomes harder after the first day, since the mechanic of stress will add a layer of complexity: If Victorine's level of stress gets too high, represented by a camera zoom and tilting, she will cry, letting all stress out and restoring the camera to its original, far and steady, position. Players may choose to have Victorine relax a bit during the day scenes, which will lead to a reduction of her stress levels.

Nevertheless, as players find out sooner than later, the game makes it impossible to perform all the chores that it presents as tasks to do throughout the day, instead offering only four slots of time to fill with actions. This is relevant in the intradiegetic night scenes: After the day scenes, Victorine shares dinner with her husband, and the rest of the characters that appear throughout the narrative, namely Gabriel's parents and Victorine's sister and nephew. This section of the game does not have any interaction whatsoever with players, apart from the necessary interaction to continue the narrative going, and instead responds to the actions that players have been doing during the previous day scene. For instance, should players have chosen to dust, smoke a cigarette, clean the toilets and water the plants, Gabriel will notice that the dishes have not been cleaned, that his clothes are not ironed, that Victorine's smoking habit is still going on, and that dinner consists on sandwiches, each of which will add a level of stress to Victorine. At the same time, different characters will make their own remarks on what is happening, which may add or reduce levels of stress to Victorine. Finally, the night scenes end with Victorine and Gabriel in bed, the latter asking Victorine (and thus players) whether she wants to have sex with him or not. Should Victorine say yes, the scene fades out and the next day begins, but if Victorine says no, Gabriel will insist, asking for sexual alternatives, such as "giv[ing him] a handjob" (Deconstructeam, 2021), and again making players choose between complying or not. Each time Victorine says no, she gains another level of stress.

By the last day scene, Victorine takes a radical decision and destroys Gabriel's masterpiece, a self-portrait done in a giant canvas, by throwing paint at it. This way, Victorine seems to be taking control over herself, and attempts to break with the normative patterns that the game has been showing throughout the whole gameplay. This attempt to rebel, however, does not last too much, and the last scene offers a return to previous patterns of submission, having Gabriel asking again for sex, as if anything has happened throughout the week-long experience.

Throughout this continuum, the game suggests a sense of monotony, of recursiveness. This is enhanced by the sound effects that the game uses. The few elements that have sound effects are some of the chores, the

dialogues (each of the characters having a non-phonetic sound associated with them), Victorine's sobbing, and the sole music loop that appears throughout the whole gameplay, which is only modified (or, rather, distorted) when Victorine's stress levels are too high.

The game shows, then, a story in which players seem to have some agency that is stripped down from them the more they play. Throughout the, approximately, thirty minutes that the gameplay lasts, players go from choosing which task is better for Victorine to perform to understanding that her choices are eventually leading towards the same end, that Victorine is unable to be in control, that she is oppressed by the circumstances and people that surround them.

The day-scene sequences of the game revolve around the mechanic of optimization. Mechanically, there is nothing wrong with crying, since it does not impede the advance of the narrative for too long, but players tend to feel that crying is equivalent to failure, especially because this is how the game "punishes" players who simply perform their tasks. While it is true that the game does not actually deduct any points or anything of the sort, Victorine's inability to do anything but crying, should her stress levels be over the maximum, indicates a certain paralysis of the narrative that enhances the idea of characters being unable to "progress".

In this context, it is interesting to reflect on the notion of queergaming and how it applies to the lack of agency that players feel throughout the gameplay. In essence, the chances that this videogame offers for queergaming are limited, but simply because what both the narrative and the mechanics offer is precisely that notion of overwhelmingness, a sensation of oppression, of not being able to even be meaningful in the few chances the game seems to offer regarding the narrative. It does not matter whether Victorine smokes or irons Gabriel clothes if, eventually, she will be forced to cry. The small victories that Victorine and players may feel are, essentially, meaningless insofar as the few moments in which she can relax are going to haunt her back later. In the end, the only queergaming solution that the game offers is to terminate the simulation, but that is not a fulfilling choice. Contrary to other games that remember whether players have or not terminated the simulation – see,

for instance, Toby Fox's *Undertale* (2015) –, in this case neither Victorine nor any other character will remember whether players are coming back to experience "Behind Every Great One" for the first time or for the thousandth.

Narratively, there are several topics that the videogame covers. The first of these is privilege: during the first dinner, Gabriel mentions that Victorine is in a privileged position and that she should "find a hobby" or something to fill her days (Deconstructeam, 2021). In this sense, it can be argued that not only female privilege is being argued here, but also male privilege, insofar as Gabriel considers that, since Victorine's needs are economically covered, she should have as much free time as he has to pursue her dreams. Of course, as the game shows, this is blatantly false, at least within their relationship, for Gabriel makes himself not in charge of how their house is. Furthermore, he does not seem to understand how Victorine might or might not feel regarding their relationship, especially in terms of sex. This sort of not-so-subtle sex-coaxing hidden under some sort of negotiation reflects upon gender oppression as much as it argues against the equality on gender privilege: while Gabriel does not understand how Victorine is not happy, having all her needs economically covered, he subtly leads her to a submissive position in which, as mentioned before, she does not have any control over her own choices. He is so oblivious of his wife's psychological situation that he even imposes his own anxiety towards her: at the end of the videogame, after Victorine destroys Gabriel's opera magna – as he says, "its huge, and not only conceptually" (Deconstructeam, 2021) – Gabriel starts talking about how he has been "so depressed … I feel so empty. I was eager to feel something again and started that absurd huge piece. Why do I even care? … My life is empty … Will I ever be happy[, Victorine]?" (2021). At the beginning of the game, it is suggested that Gabriel is going to therapy, since his "doctor said I should verbalize my thankfulness more" (2021). Once more, Victorine comforts Gabriel and, once he calms from this episode, the scene ends with him asking her: "Do you want to make love?" (2021), and both the scene and the videogame end. Players have experienced Victorine's point of view, and they know she cries in her solitude, not confronting

any of the uninvited guests that stress her, and only having one simple act of rebelliousness towards her situation: destroying Gabriel's big painting. However, Gabriel seems to be incapable of understanding Victorine's pain. As he says during the second dinner, "you are a privileged woman who doesn't have to worry about money. Do you know how many people dream to be in your position? … I mean, no pressure. You can just relax and do whatever you want" (2021). This is, of course, false, because right before that, Gabriel mentions all the tasks that have not been done during the day.

This is not the only relationship in which gender oppression is made patent: they replicate the way Samantha and Juan (Gabriel's parents) interact, having Samantha as the one concerned with chores – Gabriel mentions that her mother "is ridiculously serious about [watering the plants]" (2021), while Juan is focused on having a good time without considering how dirty he might be – even to the point of saying that he "always clean after [peeing outside of the toilet]" (2021), implying that it is something that happens quite often, and makes him, probably, not as clean as he says he is –. In that sense, the game makes patent a normativity that reflects upon the players' referential world and adds yet another layer of gender oppression.

5. DISCUSSION

After the analysis shown before, it is arguable that the game shows a deep concern in connecting the several narrative themes that it tackles with the mechanics that allow players to experience such a narrative. In other words, the ludonarrative dissonance, the disparity between the ludic contract and the narrative contract that players tacitly sign at the beginning of the experience (Hocking, 2007, para. 4), is almost nonexistent the more the narrative progresses: players are experiencing a narrative in which Victorine is unable to have actual control of herself, and players are capable of feeling that impossibility. Moreover, the mechanics are thought towards that purpose: from choosing which chore to do even when there are no meaningful insights after that, players feel that the absolute control that they seem to have over Victorine is, in

fact, non-existent insofar as Victorine has no control over herself whatsoever. This leads to a consideration of the directed freedom that other games offer and how "Behind Every Great One" does, in fact, subvert these notions. If, at the beginning of the article, the review of directed freedom argued for a notion of agency that the game strips away slowly, one should bear in mind that there is a narrative purpose behind that decision. As such, this videogame works as a regular videogame in terms of programming, but it leads players under the false pretense of freedom, only to make them aware (both narratively and mechanically) that their decisions are not only limited to what players can imagine they can do, but also to what, the narrative conveys, Victorine is capable of managing in her little, house-like world.

It is worth considering whether this sort of experience could be translated to other media without losing part of its qualities, or, rather, transmuting them into something quite different. As in any videogame, there is an intrinsic connection between players and their avatars, the playable characters within the experience. It is them who take some of the decisions that, later, will impact Victorine's life. With the ludological-interactive element that video games include by nature, players can feel, from a safe point of view, the way in which Victorine's decisions are rendered as irrelevant, and they can do so because they are, in fact, the motor behind her decisions. This merging between avatar and player adds a thread of connection between the referential world and the intradiegetic world. This is not exclusive of video games: theater drama also includes this sort of merging between worlds through the actants. Yet, without the element of ludification, the experience would lose part of its essence. In other words, this experience, without it being shaped by the fact of it being a game, existing within the magical circle, and shaped by specific rules and possible interactions, would lose part of its narrative weight. Furthermore, the fact that "Behind Every Great One" offers such a concern with directed freedom enhances its narrative insofar as it uses it to further lead players towards the sensation of irrelevancy, as mentioned before.

In short, video games and their narratives are necessarily shaped by their ludological aspect: it is not only that the game is narratively

interesting, but also that it includes certain mechanics, or rules, within which such a narrative is included. Furthermore, the fact that they produce sensorial inputs (moving images, sound) allows for a more concrete representation of the narrative conflict, and for a necessary distancing from the actual avatar. While tabletop role-playing games, for instance, offer a deeper connection between the avatar and the player (insofar as the narrative occurs in everyone's imagination, and therefore is shaped collectively by each individual), video games offer enough distancing between players and their avatars to rationalize and acknowledge the existence of a narrative through which the game develops.

5. CONCLUSIONS

All in all, this article has offered an insight on how Deconstructeam's "Behind Every Great One" explores the notion of gender oppression and how the mechanics enhance such a notion. By understanding that gender oppression implies the notion of lack of control due to a series of systemic rules that do not allow for women to be independent and, instead, are forced under the social and economic context of men. In the case of the videogame, this is represented by the not-so-subtle prominence of Gabriel and the control that he exerts over her. Furthermore, this article has offered an analysis of directed freedom, and the ways in which a game suggests that players are led towards a goal through a false pretense of agency. This is not the only time a Deconstructeam game has shown concern with such a notion. In fact, in *The Red Strings Club*, the villain expresses that

> "One of the sciences I like the most … is game design. It's super amusing! To me, it's the most beautiful form of manipulation. Designing magic circles in which you can influence players to certain behaviours. Determining objectives and the tools to achieve them… Constraints can greatly enhance emotional payoffs. When someone … gains access to that kind of wisdom … can actually design games for society – determined groups or just individuals – to play. (Deconstructeam, 2018, my emphasis)".

The quotation in fact may prove useful when exploring this videogame. The process of avatarization allows for the establishment of an empathic link between players and their avatars within the boundaries of the videogame, and the emphasized sentence seems to add yet another layer of emotional connection between players and Victorine. It is that so, that, as hinted earlier, during the gameplay players feel the same constraint as Victorine does in her intradiegetical existence. The only playthrough the videogame suggests is, indeed, an emotional one, since there is no point in choosing one action over another if the game is predetermined to stress Victorine out each night, regardless of her actions during the day. By stressing the narratological constraints that both the medium and the narrative convey, the videogame thus boosts the links between players and their representation within the world.

This connection has some implications after the experience is finished. Victorine may go back to the beginning of the experience in a never-ending oppressive circle, but the target audience can reflect upon what has happened, and how it relates to their referential world. The question whether Victorine's life serves as a reliable or unreliable testimony to what happens in several Western households is left to players, and players alone, but, at least, they have been able to experience the powerlessness that "Behind Every Great One" implies, ironically, quite powerfully.

8. WORKS CITED

Aarseth, E. J. (1997). *Cybertext—Perspectives on Ergodic Literature*. Johns Hopkins University Press.

Chang, E. Y. (2017). A Game Chooses, a Player Obeys: BioShock, Posthumanism, and the Limits of Queerness. In J. Malkowski & T. M. Russworm (Eds.), *Gaming Representation: Race, Gender, and Sexuality in Video Games* (pp. 227-244). Indiana University Press.

Deconstructeam (2018). *The Red Strings Club* [Steam]. Devolver Digital.

Deconstructeam (2021). "Behind Every Great One" *Essays on Empathy* [Steam]. Devolver Digital.

Eichner, S. (2014). *Agency and Media Reception*. Springer.

Fox, Toby. (2015). *Undertale* [Steam]. Toby Fox.

Hocking, C. (2007, October 7). *Ludonarrative dissonance in Bioshock*. Click Nothing, Design from a long time ago. https://clicknothing.typepad.com/click_nothing/2007/10/ludonarrative-d.html

Klevjer, R. (2006). *What is the Avatar? Fiction and Embodiment in Avatar-Based Singleplayer Computer Games* [Doctoral dissertation]. https://www.researchgate.net/publication/242412375

Lindley, C. A. (2002). The Gameplay Gestalt, Narrative, and Interactive Storytelling. In F. Mäyrä (Ed.), *Proceedings of Computer Games and Digital Cultures Conference* (pp. 203-215). Tampere University Press.

Min-Maxing (Concept). (n.d.). Giant Bomb. https://www.giantbomb.com/min-maxing/3015-128/

Navarro Remesal, V. (2016). *Libertad Dirigida: Una gramática del análisis y diseño de videojuegos*. Shangrila.

Oshana, M. (2006). *Personal Autonomy in Society*. Routledge.

Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of Play - Game Design Fundamentals*. MIT Press.

Veltman, A., & Piper, M. (2014). Introduction. In A. Veltman & M. Piper (Eds.), *Autonomy, Oppression, and Gender* (pp. 1-14). Oxford University Press.

QUANDO AS MARCAS CAEM NA INFLUÊNCIA DAS REDES SOCIAIS

Melanie Melo Cassiano Corrêa
Universidade Fernando Pessoa

Andreia Galhardo
Universidade Fernando Pessoa

1 INTRODUÇÃO

Apesar de não ser recente, o feminismo, movimento social, político, ideológico e filosófico que busca por igualdade de direitos para as mulheres, uma vivência livre de padrões patriarcais e da violência de gênero, tem ganhado cada vez maior força, visibilidade e capilaridade por meio das redes sociais. Isso se dá, em grande parte, porque esse canal é acessível e promove a troca de opinião entre as pessoas.

Assim, tem sido cada vez mais recorrentes episódios em que as mulheres expressam sua revolta e indignação nas redes sociais, quando empresas lançam campanhas que atentam contra sua dignidade e papel na sociedade. Em outras palavras, muitas delas se sentem motivadas a compartilhar sua insatisfação nesse espaço onde tem, não somente voz, mas também apoio de seus pares. Acredita-se, dessa forma, que para garantir sua sustentabilidade e rentabilidade, não resta outra postura para as corporações que não rever seu posicionamento em relação as mulheres.

Acrescenta-se que, apesar de ainda haver divergências, boa parte dos estudiosos do tema acreditam que esse fortalecimento das redes sociais culmina no surgimento da quarta onda do feminismo. Dessa forma, a quarta onda caracteriza-se, entre outras coisas, pelo uso das redes sociais como ferramenta para aumentar a visibilidade do feminismo. Assim sendo, pode-se dizer que a quarta onda é virtual, espontânea e autêntica,

além de ser pautada nos novos arranjos sociais e políticos promovidos pelas redes sociais, onde se centra essa pesquisa.

Dito isso, pode-se dizer que este trabalho incide sobre o impacto na gestão das marcas causado pela reação dos internautas nas redes sociais em relação ao tratamento pouco respeitoso às mulheres. De maneira mais precisa, analisa-se se as críticas nas redes sociais fazem com que as empresas mudem seu posicionamento em relação à representação da mulher em suas campanhas publicitárias, e se isso é expresso através da seleção de apelos e valores.

Para tanto, primeiramente apresenta-se a revisão bibliográfica, com uma seção dedicada ao entendimento do que são os apelos e os valores no contexto da construção das mensagens publicitárias e outra onde realiza-se um breve diagnóstico acerca da representação das mulheres nas redes sociais nos dias de hoje. Logo depois, apresenta-se o objetivo, seguido dos métodos para alcançar o mesmo.

Na sequência, apresenta-se os resultados da pesquisa. No primeiro momento, examina-se os dados relacionados aos apelos e valores das peças de comunicação de oito empresas de uma amostra escolhida por conveniência em duas fases. Em outros termos, os apelos e valores encontrados nas peças de comunicação são descritos e quantificados. Posteriormente, recorre-se a análise de conteúdo buscando compreender a repercussão das campanhas da primeira fase, o que foi feito através da análise do teor dos comentários atrelados às principais hashtags que repercutiram após o lançamento das campanhas da primeira fase no Twitter. Por fim, procedeu-se à apresentação da discussão dos resultados obtidos e a conclusão da pesquisa.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 APELOS E VALORES E A CONSTRUÇÃO DAS MENSAGENS

De uma maneira geral, pode-se dizer que a publicidade se dedica a destacar atributos de produtos e serviços com o intuito de persuadir potenciais consumidores. Dessa forma, a prática publicitária utiliza recursos argumentativos que podem ser racionais ou emocionais e que levam os

indivíduos a reconhecerem suas necessidades e, dessa forma, adquirirem um bem ou serviço. Assim, faz-se necessário que uma mensagem publicitária apresente determinadas características que a tornem ao mesmo tempo familiar, parar gerar identificação e acolhimento do público, e diferente das demais, para que se sobressaia frente a concorrência e atraia pelos rasgos de criatividade. A seguir, nessa seção, será apresentado como se dá a construção da mensagem publicitárias a partir da seleção de apelos que se relacionam com os valores dos consumidores.

Para Muniz (2008), através de processos comunicativos, a prática publicitária se propõe a criar histórias que fazem sentido para o seu público-alvo. Dependendo do repertório, experiências e expectativas do indivíduo, ele poderá ou não se sensibilizar em relação a mensagem criada e discurso utilizado. Dessa forma, se a mensagem expressa estiver alinhada aos hábitos, costumes, gostos e ideias de seu público alvo, ela será compreendida e assimilada. Sugere-se, assim, que a partir dos esforços publicitários esses indivíduos estabelecem comportamentos em relação aos produtos e serviços, levando-os ou não até a compra.

Dessa forma, os consumidores criam atitudes das mais diversas em relação ao esforço publicitário, o que impacta direta ou indiretamente seu comportamento de compra. Pollay e Mittal (1993) descrevem esse fenômeno através da existência de três componentes principais da publicidade: a utilidade na transmissão de informações, seus efeitos sociais e culturais e a própria atitude do cliente em relação a mensagem publicitária.

Acrescenta-se que Belk e Pollay (1985) sugerem uma correlação entre publicidade e cultura, na medida em que a publicidade reflete os valores da cultura e da sociedade da qual faz parte, tornando-se um importante fator significativo no reforço e no fortalecimento da vida retratada. Dessa forma, a publicidade é um ator social que representa um espelho da realidade, ainda que melhorada e aumentada, a publicidade norteia a real estrutura da sociedade. Ainda segundo os autores, porém, no caso de uma reflexão condicionada, o fragmento de sociedade selecionado pode remeter a uma visão distorcida e idealizada da realidade.

De qualquer maneira, pode-se dizer que a cultura, no sentido dos hábitos, crenças e conhecimentos de uma comunidade, determina os valores que serão evidenciados nas peças de comunicação, o que é feito através da seleção dos apelos publicitários. Para Galhardo (2010), os valores relacionam-se com os indivíduos e as instituições apontando suas ideias, crenças e estilo de vida. Segundo a pesquisadora, os valores revelam os princípios e convicções que norteiam as ações dos indivíduos no mundo real e psicológico.

Ainda consoante Galhardo (2010), os apelos, por sua vez, associam-se com a narrativa publicitária. Portanto, o enredo e recursos utilizados dedicam-se a convencer o consumidor acerca de uma ideia e, assim, utilizados para sensibilizar, impactar e convencer os consumidores. Pode-se dizer, portanto, que os apelos e valores estão intrinsicamente relacionados e que seu uso é um instrumento valioso para profissionais de comunicação e marketing.

É indubitável dizer, portanto, que, com a finalidade de gerar a identificação do público e fidelizar clientes, a narrativa publicitária precisa necessariamente ser aceita e gerar identificação. Dessa forma, é necessário garantir que os apelos presentes nos esforços de marketing estejam em concordância com os sistemas de valores dos grupos sociais, motivando-os a comprar. Isso porque esses valores representam as crenças e comportamentos dos indivíduos frente à vida e, portanto, para garantir a eficiência da mensagem e evitar ruídos na comunicação, é necessário fazer a correta correlação entre os valores dos indivíduos e os apelos das peças. Dito isso, a seguir será apresentada como se dá atualmente a representação da mulher nas mídias sociais online.

2.2 REPRESENTAÇÃO DA MULHER E REDES SOCIAIS

A dinâmica inerente à rede social transformou de forma irreversível a relação entre empresas e consumidores. Nesse canal, que se caracteriza por ser ágil, informal e horizontal, o internauta ganha espaço e atua ativamente na criação de produtos e serviços. Esse processo tende a modificar a forma como as mulheres são representadas e, dessa forma, esta seção se dedicará a compreender o papel das redes sociais na representação das mulheres pela publicidade.

No que se refere ao Brasil, a pesquisa "Digital in 2018: The Americas" oriunda de uma parceria entre as empresas We are Social e Hootsuite revelou que, em 2018, 62% da população possui conta ativa nas redes sociais online. Dessa forma, foi possível verificar que a rede social mais utilizada pelos brasileiros é o YouTube, com 60% de acesso, a segunda pelo Facebook, que tem 59% de acesso, o WhatsApp, com 56% e finalmente o Instagram, com 40%. Além disso, a pesquisa aponta para o fato de 37% dos indivíduos terem adquirido um produto ou serviço por tê-lo visto na internet, confirmando a hipótese que de grande parte das interações sociais e comerciais já se dão no meio digital no Brasil (We are Social, 2019).

Segundo Chaffey e Smith (2008) o grande diferencial das mídias digitais, quando comparadas ao marketing tradicional, é que nelas os usuários podem interagir como cliente e produzir conteúdo para as empresas. Em outras palavras, se no marketing tradicional a comunicação se dá por apenas uma via, e as empresas comunicam mensagens sem receber uma resposta do público, no marketing digital a comunicação é uma via de mão dupla, onde os prospects interagem através de comentários e reação aos posts.

De acordo com Ciribeli e Paiva (2011), a possibilidade de se expressar e a sensação de que as informações e conteúdos compartilhados são autênticos e genuínos, garantem às mídias digitais online enorme apelo junto ao público. Segundo os autores, como nesse canal de comunicação os indivíduos não estão em contato direto e pessoal com seus interlocutores, há uma tendência ainda maior de exposição de sentimentos e opiniões. Além disso, para gerar a simpatia do público e ficar mais perto dos seus consumidores, as marcas precisam não somente estar presentes nas redes sociais, mas também criar um relacionamento e produzir conteúdos relevantes e interessantes para os usuários. Para serem efetivas, empresas devem, portanto, serem vistas como um "amigo" e não como um elemento intrusivo.

No mesmo sentido, segundo Kotler et. al (2017) esse anonimato, onde os indivíduos se apresentam através de avatares e nomes de usuários, encoraja o compartilhamento de todo tipo de opinião, gerando riscos para as empresas. Dessa forma, como clientes e críticos, os indivíduos

se envolvem com as empresas sem que haja um controle das mensagens divulgadas; trata-se, portanto, do conceito do prosumidor, o consumidor que produz conteúdo.

Assim sendo, esse tipo de consumidor(a), que atua ativamente na produção de ideias e conteúdo propiciou o surgimento da figura do prosumidor, termo proveniente da junção de produtor (pro) e consumidor (sumidor). De acordo com Matias (2011), a partir da transformação da comunicação resultante dessa dinamicidade e interatividade nas redes sociais, os clientes passaram a ser o centro do processo produtivo e, através da sua opinião, influenciam ativamente as empresas e o desenvolvimento de produtos, serviços e sua comunicação. O autor destaca, ainda, que o censo de comunidade garante a esses atores acolhimento em relação aos seus gostos, ideias e valores com sua rede de contatos.

Pode dizer, portanto, que as mídias sociais online, em todos os seus formatos, estão inseridas no cotidiano do brasileiro, instituindo novas formas de se relacionar e interagir. No que tange a esse artigo, vale destacar o quanto o movimento feminista tem se apropriado desse canal digital para divulgar suas pautas, culminando no surgimento da quarta onda do feminismo. De acordo com Miguel, R., Marx, D. e Arndt, G. (2020) o movimento origina-se da década de 2010 e caracteriza-se pelo uso da internet e de plataformas digitais como Facebook, Youtube, Twitter, Whatsapp, blogues e websites para criação de um espaço de militância, visibilidade e promoção do debate sobre temas como violência sexual e liberdade sobre o corpo, além de serem valiosas ferramentas para divulgação de manifestações. Para os autores, as ações relacionadas à esfera digital têm função central na luta feminista, apesar de constituir uma relação dual na medida em que o mercado se apropria e mercantiliza essas lutas.

No que diz respeito à representação das mulheres na publicidade e nas redes sociais cabe ressaltar, ainda, o surgimento de outro termo, o femvertising, para caracterizar a resposta publicitária de algumas empresas para atender as exigências de representação respeitosa por parte do público feminino. Trata-se, portanto, de uma vertente na indústria publicitária que se dedica a campanhas que valorizam o empoderamento feminino e a igualdade de gênero. De acordo com Enriques (2017) o

femvertising é a união das palavras feminism, que significa feminismo em inglês, e advertising, que é publicidade em inglês e ganhou notoriedade a partir de 2014 em função dos avanços do movimento feminista e da disseminação das suas bandeiras combinados com o boom da internet.

Dessa forma, o femvertising e o quanto esse tipo de publicidade influencia os consumidores em seu processo de compra é um tema que está em voga entre os profissionais de marketing em todo o mundo. Em 2014, a SheKnows, plataforma que se dedica a discutir e divulgar temas relacionados ao feminismo, publicou um relatório relacionado ao femvertising na Advertising Week que causou imensa repercussão. Isso porque a pesquisa revelou que 94% das pessoas entrevistadas acreditam que retratar a mulher como um símbolo sexual é prejudicial para as mulheres; 92% conhecem pelo menos uma campanha publicitária que promove o feminismo; 52% adquiriram um produto ou serviço porque aprovaram a maneira como a mulher foi retratada; 45% repostaram uma ação publicitária com uma mensagem pró-feminismo; 51% disseram aprovar o femvertising porque creem que ele é um importante instrumento no combate ao machismo e a desigualdade de gênero e 62% das entrevistadas acreditam que qualquer empresa pode assumir uma postura pró-feminista. Vale destacar que a pesquisa revelou, ainda, que a decisão de compra das famílias está nas mãos das mulheres, reforçando, portanto, a importância da percepção dessa parte do público sobre as campanhas.

Pode-se verificar, portanto, que o aumento do uso das redes sociais proporcionou a democratização do compartilhamento de conhecimento e opiniões, isso porque nesse canal qualquer indivíduo se expressa através de curtidas, textos/comentários e até mesmo vídeos. Nesse sentido, pautas feministas, que ficavam restritas a ativistas da causa e estudiosos, ganharam notoriedade para o grande público. Assim, não raro, pequenos grupos ou até mesmo indivíduos se posicionam acerca de campanhas que tratam as mulheres de maneira estereotipada ou pouco respeitosa, ocasionando na construção de uma identidade feminista e a própria massificação do feminismo entre as internautas. Acrescenta-se, ainda, a constatação de que a presente pesquisa, voltada para o tema da

representação da mulher das mídias sociais, sofreu influência da quarta onda do feminismo que vem se formando e desenvolvendo nos últimos anos.

3. OBJETIVOS

Este artigo norteia-se apenas por um único objetivo: consideradas as críticas que certas mensagens empresariais recebem por parte dos internautas, procura-se saber se as mesmas são ou não modificadas no tempo.

Pensando na temática em estudo, busca-se averiguar se há um eventual reposicionamento em relação à questão do gênero e se tal reposicionamento impacta na comunicação dessas marcas junto ao seu público, expressa através da escolha de apelos e valores publicitários.

O nosso olhar recai especificamente sobre a comunicação nas redes sociais, pelo seu caráter democrático, atual e abrangente.

4. METODOLOGIA

O propósito dessa seção é descrever como se deu o processo de investigação e as escolhas metodológicas feitas para esse artigo que objetiva entender se as críticas nas mídias sociais online acarretam um reposicionamento das marcas em relação a representação da mulher e esse reposicionamento é refletido na comunicação dessas marcas junto ao seu público.

Primeiramente, é importante destacar que estabeleceram-se parâmetros para seleção das empresas compreendidas nesse estudo e suas campanhas, a saber: todas as ações publicitárias em questão foram veiculadas na rede social Twitter no Brasil na última década, precisamente entre 2012 e 2019, quando ocorreu um aumento considerável do uso da internet e, por conseguinte, das redes sociais. Além disso, acredita-se que todas as oito empresas percorreram a mesma trajetória: (1) no primeiro momento lançaram campanhas com uma abordagem estereotipada em relação ao papel da mulher na sociedade; (2) os consumidores sinalizaram sua insatisfação em relação a essa abordagem na rede social Twitter

e (3) no segundo momento as empresas repensaram sua estratégia comunicativa em relação à mulheres e lançaram campanhas promovendo seu empoderamento. Destaca-se que a amostra foi selecionada por conveniência pois ela se mostra suficiente para a realização da análise das questões propostas, dado, de resto, a escassez de exemplos para ilustrar o tema.

Foi feita uma pesquisa exploratória em uma amostra composta por oito empresas que atuam no Brasil e de vários ramos, Skol, Heineken, Itaipava, Prudence, Always, Avon, Mr. Músculo e Risqué, e cada uma delas teve duas ações publicitárias analisadas no que tange a seleção de apelos e valores. Dessa forma, a partir de uma análise de conteúdo, os apelos e valores presentes nas 16 campanhas publicitárias foram descritos e quantificados a fim de que se possa compreender quais deles são preponderantes em cada uma das fases. Isso porque acredita-se que as campanhas da primeira fase atentaram contra a dignidade da mulher através de seus elementos comunicativos e que as campanhas da segunda fase têm uma abordagem mais respeitosa e menos estereotipada.

Por fim, foi realizada uma apreciação do teor dos cem primeiros comentários relacionados as principais hashtags que repercutiram após o lançamento das campanhas da primeira fase, nomeadamente: #Skol, #Heineken, #Itaipava, #Prudence, #Juntascontraovazamento, #Megaparacima, #Mrmusculo e #Homensqueamamos. Portanto, esses comentários foram categorizados entre positivos, os que eram elogiosos em relação a campanha, negativos quando expressavam alguma crítica em relação a representação da mulher e neutros quando o internauta se mostrava indiferente em relação ao tema.

Vale destacar que a escolha do Twitter para o recolhimento de dados nessa pesquisa se deu porque essa rede social permite o recolhimento de dados de forma simples e barata. É possível verificar, ainda, que das oito hashtags analisadas, cinco correspondem com nome da empresa e três com o nome da campanha publicitária. Isso se deu porque em alguns casos a quantidade de comentários associados as hashtags que traziam o mesmo nome da campanha era baixo, impossibilitando a análise.

Acrescenta-se que se identificou a necessidade de aplicação tanto do método quantitativo quanto do qualitativo. O método qualitativo será empregado para descrever e caracterizar os apelos e valores identificados nas peças publicitárias. Já o método quantitativo será utilizado em dois momentos, para coletar dados numéricos acerca da preponderância desses apelos e valores e do teor dos comentários.

5. RESULTADOS

5.1 DESCRIÇÃO E QUANTIFICAÇÃO DOS APELOS E OS VALORES DAS MENSAGENS

A seguir, teremos em conta os apelos usados nas campanhas selecionadas e os valores que destas se inferem do público. A leitura conduzir-se-á em dois momentos: durante e depois das reações aos primeiros anúncios, para perceber eventuais mudanças nas posturas das empresas que possam derivar da opinião expressa nas redes sociais.

Na primeira fase da pesquisa foram analisadas as campanhas "Esqueci o não em casa" da Skol (lançamento 10/02/2015), "Heineken Show Sale" da Heineken (lançamento 24/05/2014), "Faça sua escolha" da Itaipava (lançamento 09/06/2015), "Dieta do Sexo" de Prudence (lançamento 06/06/2012), "Juntas contra o vazamento" de Always (lançamento 04/03/2015), "Mega para cima" da Avon (lançamento 19/03/2014), "Hora do descanso" da Mr. Músculo (lançamento 26/01/2015) e "Homens que amamos" de Risqué (lançamento 23/03/2015).

Já na segunda fase foram analisadas as campanhas "Neste carnaval, respeite" de Skol (lançamento 13/02/2015), "The cliché" de Heineken (lançamento 06/06/2016), "História de verão" de Itaipava (lançamento 18/10/2016), "Mais prazer para todo mundo" da Prudence (lançamento em 06/03/2017), "Tipo menina" de Always (lançamento em 07/09/2015), "Beleza que faz sentido" da Avon (lançamento 26/06/2015), "Não ajude compartilhe" de Mr. Músculo (lançamento 13/08/2019) e "Como estou me sentindo hoje?" de Risqué (lançamento 25/08/2021).

5.1.1 Os apelos dos anúncios da primeira fase

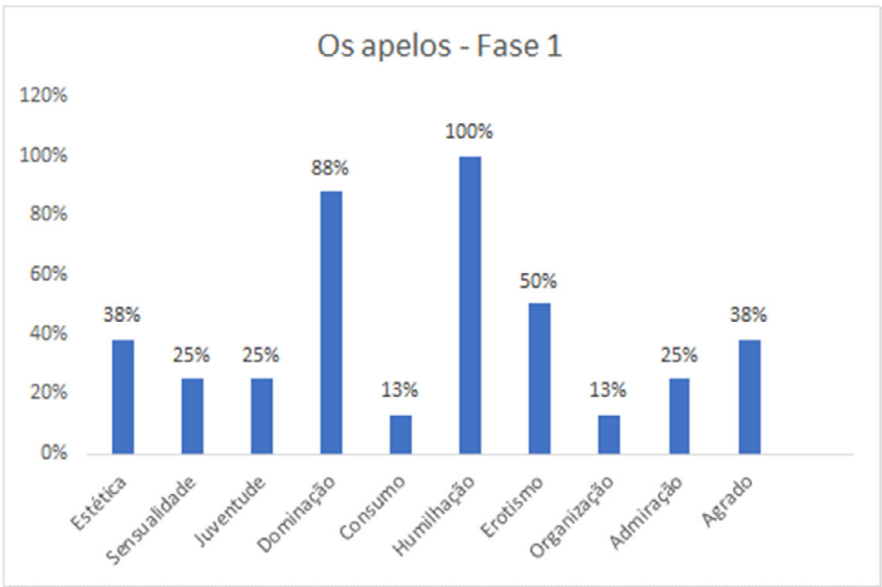
***TABELA 1**. Os apelos dos anúncios da primeira fase*

Variáveis	Descrição
Estética	O anúncio comunica que os corpos das mulheres devem seguir certos padrões estéticos
Sensualidade	O anúncio influencia as mulheres a usarem seus corpos para atrair atenção
Juventude	O anúncio comunica que só a juventude tem o poder de promover alegria, satisfação e orgulho
Dominação	O anúncio naturaliza a dominação masculina e o patriarcado
Consumo	O anúncio sugere que mulheres são consumistas
Humilhação	O anúncio rebaixa, ofende a honra e dignidade das mulheres e a coloca em um lugar de submissão
Erotismo	O anúncio remete a sensualidade e a excitação física ou sexual
Organização	O anúncio comunica que a consumidora é desorganizada
Admiração	O anúncio comunica atitudes de homens dignas de apreço
Agrado	O anúncio estimula as mulheres a satisfazerem os vontades dos homens

Fonte: Elaboração própria

Na tabela 1 encontram-se descritos os apelos da primeira fase da observação, e no gráfico 1 os resultados do seu emprego.

***GRÁFICO 1.** Os apelos da primeira fase*



Fonte: Elaboração própria

5.1.2 Os valores dos anúncios da primeira fase

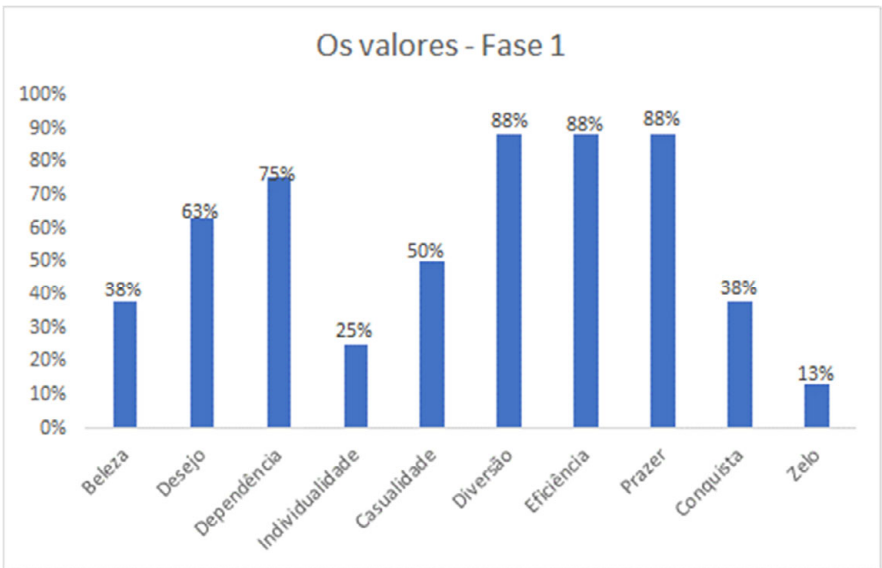
TABELA 2. *Os valores dos anúncios da primeira fase*

Variáveis	Descrição
Beleza	O indivíduo enaltece a estética e atributos do corpo
Desejo	O indivíduo valoriza a satisfação desejos e vontades
Dependência	O indivíduo se sujeita aos interesses e valores de terceiros
Individualidade	O indivíduo tende a se ver como único
Casualidade	O indivíduo valoriza as relações sem compromisso
Diversão	O indivíduo dá importancia para situações de descontração, lazer e distração
Eficiência	O indivídio preza a capacidade de fazer alguma coisa com efetividade
Prazer	O indivíduo aprecia o bem-estar, o deleite e a felicidade
Conquista	O indivíduo valoriza o êxito, o triunfo e a glória
Zelo	O indivíduo preza pelo cuidado e dedicação ao outro

Fonte: Elaboração própria

Numa primeira fase de observação, o público dos anúncios parece mover-se por valores como a eficiência, a dependência e o desejo, para citar os mais destacados no quadro.

GRÁFICO 2. *Os valores da primeira fase*



Fonte: Elaboração própria

5.1.3 Os apelos dos anúncios da segunda fase

Abaixo, os principais apelos encontrados na segunda fase da investigação, apresentados em tabela e em gráfico de resultados que nos informam da quantificação: quais os dominantes e os menos expressivos na pesquisa.

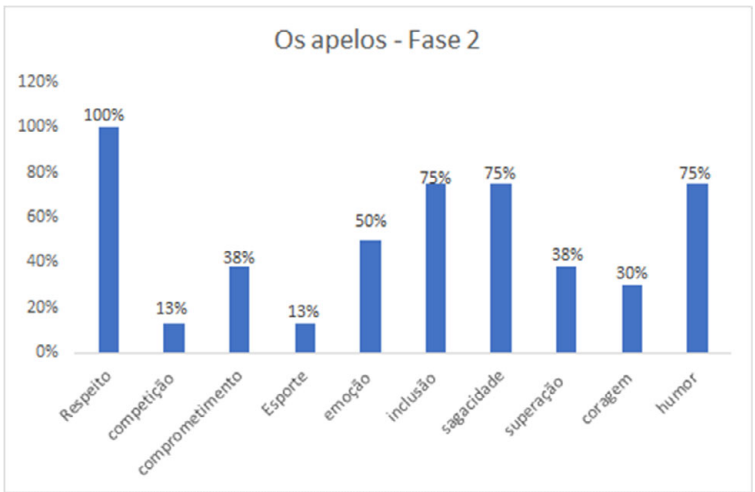
TABELA 3. *Os apelos dos anúncios da segunda fase*

Variáveis	Descrição
Respeito	O anúncio comunica que as mulheres devem ser tratadas com consideração
Competição	O unúncio sugere que meninas e mulheres buscam sempre superar desafios
Comprometimento	O anúncio comunica a importância do compromisso com outras pessoas ou atividades
Esporte	O anúncio apoia a prática de exercícios físicos
Emoção	O anúncio remete a felicidade, orgulho e celebração
Inclusão	O anúncio estimula a integração entre seres humanos e o respeito ao próximo
Sagacidade	O anúncio comunica a inteligência, perspicácia e habilidades das mulheres
Superação	O anúncio sugere que as mulheres têm capacidade de se reinventar e vencer
Coragem	O anúncio naturaliza a bravura e a força de vontade das mulheres
Humor	O anúncio comunica alegria, graça e energia

Fonte: Elaboração própria

Nesta segunda fase, os apelos predominantes são o respeito, presente em toda a amostra, seguido da inclusão, sagacidade e humor (todos com 75% de ocorrências).

GRÁFICO 3. *Os apelos da segunda fase*



Fonte: Elaboração própria

5.1.4 Os valores dos anúncios da segunda fase

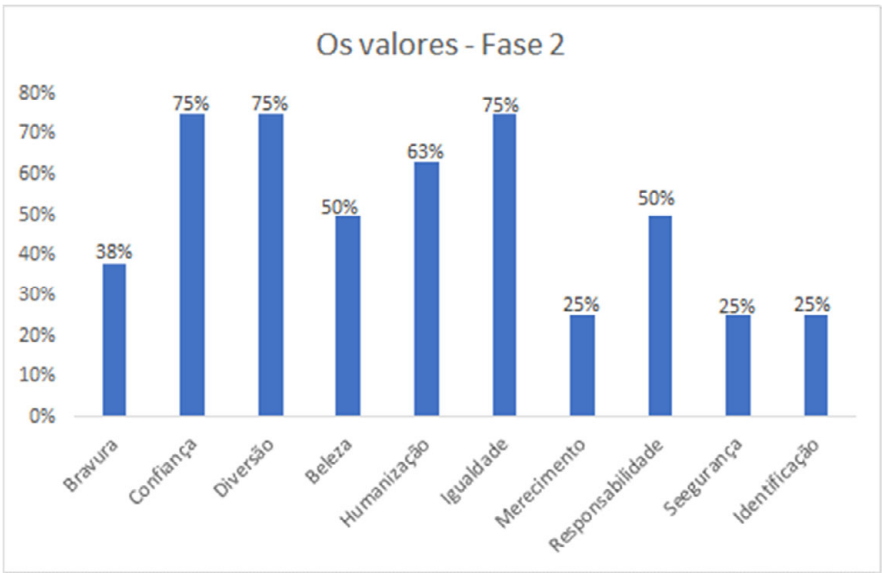
TABELA 4. *Os valores dos anúncios da segunda fase*

Variáveis	Descrição
Bravura	O indivíduo age com coragem e resolução
Confiança	O indivíduo transmite firmeza e segurança
Diversão	O indivíduo valoriza lazer, alegria e brincadeira
Beleza	O indivíduo preza pela expressão do que é belo e encanta
Humanização	O indivíduo preocupa-se com a civilização, humanização e sociabilização das pessoas
Igualdade	O indivíduo preza pela equivalência, isonomia e justiça
Merecimento	O indivíduo dá importância a capacidade, mérito e talento
Responsabilidade	O indivíduo preza pela sensatez e seriedade
Segurança	O indivíduo preza por sua preservação, proteção e defesa
Identificação	O indivíduo busca reconhecimento e identificação social

Fonte: Elaboração própria

Na segunda fase, os valores preponderantes no levantamento feito foram diversão e igualdade com uma percentagem de 75%, isto é, presentes em seis anúncios.

GRÁFICO 4. *Os valores da segunda fase*

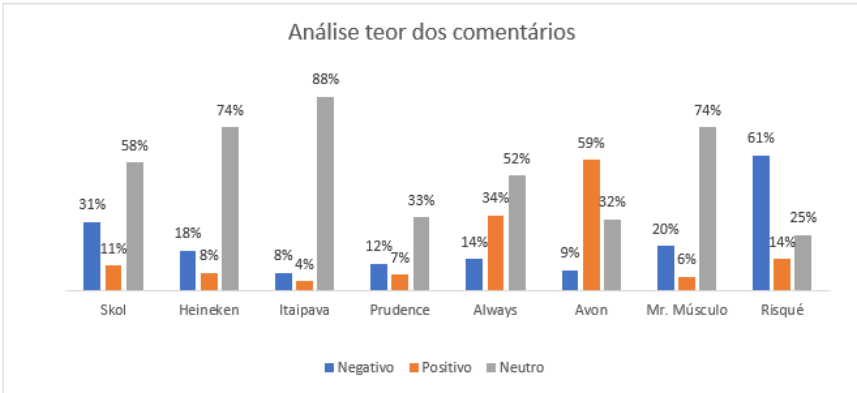


Fonte: Elaboração própria

5.2. CATEGORIZAÇÃO DO TEOR DOS COMENTÁRIOS ATRELADOS ÀS HASHTAGS

A seguir apresenta-se o gráfico onde constam os resultados obtidos a partir da categorização entre positivo, negativo e neutro dos comentários relativos às campanhas da primeira fase.

GRÁFICO 5. *Análise do teor dos comentários.*



Fonte: Elaboração própria

Com o propósito de aumentar a compreensão acerca da temática posta e confirmar se as redes sociais assumem um papel na pressão e na denúncia contra anúncios que são desrespeitosos em relação a representação das mulheres, realizou-se a segunda parte da análise de conteúdo da pesquisa. Dessa forma, através dessa análise foi possível verificar que os comentários relacionados as campanhas analisadas foram majoritariamente neutros. Portanto, da amostra de oito empresas, seis delas tiveram majoritariamente comentários neutros, em uma delas os comentários negativos foram maioria e em outra os comentários positivos sobressaíram, como indica o gráfico 5.

6. DISCUSSÃO

6.1. ANÁLISE DE CONTEÚDO: OS APELOS E OS VALORES DAS MENSAGENS

Para sustentar a parte empírica da pesquisa, procedeu-se a análise de 16 campanhas de oito empresas de diversos ramos em dois momentos entre os anos de 2012 e 2019. Procurou-se compreender se as estratégias publicitárias, expressas através da seleção apelos e valores, foram diferentes nas duas fases e se isso se deu pela repercussão negativa da campanha da primeira fase nas redes sociais. Em outras palavras, buscou-se confirmar a hipótese de que as marcas mudam seu posicionamento em relação a mulher quando constatam através das redes sociais que sua mensagem não manifestam os valores do seu público alvo. Na discussão de resultado que se segue, serão comentados os três principais apelos e valores de cada uma das fases e seu significado no contexto da pesquisa.

Assim sendo, na análise de conteúdo feita nos anúncios da primeira fase, portanto, aqueles lançados entre 2012 e 2015, foi possível encontrar dez apelos preponderantes relacionados a dez valores. Verificou-se que, de uma forma geral, todas as campanhas dessa fase sugeriram um papel estereotipado da mulher na sociedade. No que tange aos apelos, os mais recorrentes foram o apelo à humilhação, a dominação do homem em relação à mulher e ao erotismo. O cariz bem machista e ofensivo da mulher pode ler-se no fato do apelo à humilhação, com conotação de submissão e desdém, ocorrer na totalidade da amostra, logo seguido da dominação. Dessa forma, o apelo à dominação foi observado em 88% da amostra, ou seja, sete anúncios. Já o apelo ao erotismo, foi notado em 50% da amostra, portanto, quatro anúncios.

No mesmo sentido, a partir da análise dos valores, verificou-se que os que aparecem com maior frequência são diversão, prazer e dependência. A diversão como valor, quando a campanha comunica que o indivíduo preza por lazer e alegria, foi vista em 88% da amostra, portanto, sete anúncios. No mesmo sentido, o valor prazer relacionando-se com alegria, bom humor e contentamento esteve presente em 88% da amostra, ou seja, 7 anúncios. Ora, a dependência como valor, reforçando a

necessidade de proteção da mulher em relação ao homem, foi notada em sete anúncios, 63% da amostra. Conclui-se, dessa forma, após a observação das campanhas da primeira fase, o emprego de peças publicitárias que caracterizam as mulheres de forma sexualizada e submissa ao homem. Surge aqui a imagem de alguém muito dependente de uma vontade de fazer bem, agradando ao outro, ou seja, alguém frágil e facilmente manipulável.

Como mencionado anteriormente, presume-se uma mudança substancial na escolha dos apelos e valores das campanhas publicitárias após repercussão negativa de campanhas em que se supõe atentado contra a dignidade e representação da mulher. Por isso, faz-se necessário renovar a análise dos apelos e valores para verificar se existiu uma modificação na categoria de apelos e valores nas novas campanhas lançadas pelas mesmas marcas.

No que se refere aos elementos comunicativos presentes nos anúncios da segunda fase, nomeadamente entre 2015 e 2019, verificou-se o predomínio de apelos muito distintos quando comparados aos da primeira fase, sendo que os principais foram os apelos ao respeito, a inclusão e a sagacidade, sugerindo uma alteração na compreensão de quais são os valores dos indivíduos para os quais a mensagem se direcionava.

O apelo ao respeito, por exemplo, empregado quando a campanha deseja comunicar que as mulheres merecem ser tratadas com atenção e consideração, esteve presente em 100% da amostra de oito anúncios. Portanto, regista-se uma mudança completa quando se passa, na fase 1, de 100% de humilhação, para, agora, 100% de respeito. O respeito como apelo está presente em anúncios que comunicam que as mulheres devem ser tratadas com consideração, gentileza, cortesia e apreço. Além disso, inclusão, sagacidade e o humor apareceram em 75% da amostra. Destaca-se que no contexto dessa pesquisa, o apelo à inclusão foi aplicado nas peças publicitárias para incentivar o respeito e a integração entre homens e mulheres, enquanto o apelo à sagacidade para transmitir a ideia de que as mulheres são inteligentes e perspicazes e o apelo ao humor utilizado quando a campanha remetia a alegria, ânimo e disposição.

O uso de apelos com uma conotação tão diferente aponta para uma mudança nos valores do público alvo e de decisão de engajar consumidores com valores diferentes. Assim, os valores que mais apareceram nessa parte da pesquisa foram confiança, diversão e igualdade, sendo que todos foram percebidos 75% da amostra, ou seja, seis anúncios. Acrescenta-se que a confiança foi utilizada para representar os indivíduos que manifestam convicção, firmeza e força e que, nesse caso, foram associadas à postura de mulheres. Além disso, o valor a diversão foi aplicado para representar indivíduos que valorizam o lazer e a curtição. Por fim, valorização da igualdade foi utilizada quando a campanha desejava comunicar que o indivíduo preza por equidade, a justiça e a isonomia.

Apesar disso, alguns valores estiveram presentes nas duas, a saber: beleza e diversão. Em alinhamento com o que foi posto nessa pesquisa anteriormente, os apelos usados nas campanhas relacionam-se com os valores do público alvo. Porém, é possível usar diferentes apelos para persuadir o público com determinado valor. Em outras palavras, no primeiro momento, apelos como a estética e a sensualidade remeteram ao valor beleza por meio de imagens que enfatizavam o corpo das mulheres. Já no segundo momento, o apelo inclusão remontou a esse valor através de atributos comunicativos que transmitiam o valor da diversidade.

6.2. ANÁLISE DE CONTEÚDO: TEOR DOS COMENTÁRIOS ATRELADOS ÀS HASHTAGS

A partir da análise do teor dos comentários relacionados as campanhas, foi possível perceber que quando a marca tem um posicionamento forte e claro na mente dos consumidores, resultando em um relacionamento forte, é mais difícil causar uma rusga nessa relação. Foi possível verificar, ainda, que quando as empresas utilizam elementos comunicacionais na intenção de representar causas importantes, como absorvente Always na campanha “Juntas contra o Vazamento” ou, ainda, quando tem em si embutida em si uma mensagem divertida, como a campanha da máscara de cílios da Avon “Mega pra cima”, o que pode ser interpretado como estereótipo de gênero para os consumidores mais atentos e politizados, para grande parte do público é secundário. A despeito

disso, pode-se dizer que a reverberação das campanhas das redes sociais atua como um termômetro para que as empresas escolham os apelos e valores para representar as mulheres, já que ficou evidente uma mudança de uma fase para a outra.

7. CONCLUSÕES

Em alinhamento com o que foi posto anteriormente, a presente pesquisa se dedicou a analisar 16 anúncios de oito empresas que atuam em diversos ramos no mercado brasileiro (como, por exemplo: cerveja, preservativo, absorvente íntimo e produtos de limpeza), em duas fases, entre os anos de 2012 e 2019. Objetivou-se verificar se as empresas mudaram sua estratégia comunicativa, expressa através da seleção de apelos e valores, depois da suposta repercussão negativa das campanhas da primeira fase. Essa repercussão negativa foi observada quando a cervejaria Skol lançou a campanha “Esqueci o não em casa” em fevereiro de 2015, pouco antes do carnaval, e distribuiu por várias cidades brasileiras cartazes com frases como "Esqueci o 'não' em casa" e "Topo antes de saber a pergunta”. O impacto da campanha foi tão ruim que no dia seguinte ao lançamento da campanha, a empresa lançou uma nota de esclarecimento no Twitter afirmando que não pretendia promover a violência contra a mulher e em três dias lançou uma nova campanha, que apesar de ter o mesmo padrão visual, foi intitulada “Nesse carnaval, respeite”.

No que tange as conclusões, em alinhamento com aspectos teóricos da pesquisa, pode-se confirmar que a publicidade se adequa aos valores do público, atuando como um reflexo da sociedade, e a prova está na mudança de apelos de uma fase para a outra, já que na primeira fase 100% das campanhas remetiam a humilhação e na segunda fase, 100% das ações continham em si apelos relacionados ao respeito. Constatou-se, assim, que houve uma mudança consistente em relação aos apelos e valores dos anúncios da primeira fase quando comparados aos da segunda fase.

Verificou-se que a maioria dos comentários que repercutiram após as campanhas da primeira fase eram neutros e não negativos. Isso quer

dizer que os cem comentários feitos após o lançamento das campanhas no twitter remetiam à relação pregressa dos consumidores com a marca e não se caracterizavam por apresentar uma crítica direta à mensagem exposta na campanha. Apesar disso, os comentários negativos, com cunho de crítica e revolta, sobressaíram em relação aos comentários positivos e foram relevantes em todas as campanhas analisadas, caracterizando um termômetro para as empresas em relação ao impacto de sua mensagem e os valores do público alvo. Apesar disso, concluiu-se que há outros fatores, além dos comentários nas redes sociais, que podem ter propiciado essa mudança de comportamento.

Acredita-se que risco de não ser bem interpretado por uma parcela do público ou até mesmo incorrer em um crime, como a violência contra a mulher no caso da Skol e da Prudence, provoca nas empresas uma disposição para modificar sua estratégia comunicativa. Isto posto, surpreendendo aspectos teóricos da investigação, constatou-se que há outros elementos que não apenas o feedback das redes sociais que podem intervir na postura das empresas, como a regulamentação vigente. Esse fato ficou evidenciado quando se constatou que duas das campanhas, a da Itaipava e a da Prudence, foram suspensas pelo Conselho Nacional de Auto-Regulamentação Publicitária (CONAR) poucos dias após sua veiculação.

Outra importante conclusão obtida foi relacionada ao aspecto temporal. Como indicado anteriormente, foi possível observar que na primeira fase as campanhas se concentraram entre os anos de 2012 e 2015 e na segunda fase, entre 2015 e 2019. Em alinhamento com o que foi discutido na revisão de bibliografia, a partir de 2014 o femvertising ganhou força e visibilidade, e as marcas passaram a enxergar o quanto seria positivo para sua imagem e rentabilidade assumir uma postura promotora das fortalezas femininas. Nesse sentido, a propagação de campanhas com apelos e valores livres de estereótipos de gênero coincide com a expansão do femvertising. Ainda no que tange ao aspecto temporal, vale reforçar a expansão da quarta onda do feminismo, muito associada ao uso das redes sociais nesse período.

Dessa forma, pode-se dizer que houve nos últimos anos uma soma de fatores que contribuíram para que a publicidade brasileira passasse a

representar as mulheres de forma mais respeitosa. Na medida em que as redes sociais são um canal de comunicação transparente e horizontal entre empresas e consumidores, ocorreu o aumento do debate acerca do machismo. Em tempo, a representação da mulher na publicidade foi um tema amparado pela legislação vigente brasileira, já que o CONAR intercedeu em duas das campanhas analisadas e, além disso, os dados expostos comprovam que promover o empoderamento feminino pode incrementar os resultados corporativos, o que provavelmente propiciou a expansão do femvertising e da quarta onda do feminismo no período analisado.

Para oportunidades futuras, pode ser interessante incluir uma quantidade maior de empresas na amostra, com o objetivo de confirmar o resultado obtido e trazer novas perspectivas a serem avaliadas. Além disso, também pode ser pertinente realizar o levantamento das campanhas vigentes nas empresas analisadas para que se possa verificar qual é a estratégia de representação de gênero nos dias de hoje; essa seria, portanto, uma forma de averiguar se o mercado tem se tornado mais inclusivo, respeitando os valores das mulheres.

8. REFERÊNCIAS

Belk, R. e Pollay, R. (1985). Images of ourselves: The good life in twentieth century advertising. Journal of consumer research. 11, pp 887-97.

Chaffey, D. e Smith, P. (2008). eMarketing eXcellence. Planning and optimizing your digital marketing (3 ed). Oxford: Butterworth-Heinemann/Elsevier.

Ciribeli, J e Paiva, V. (2011). Redes e mídias sociais na internet: realidades e perspectivas.de um mundo conectado. Mediação, (13) 12, pp 57-74.

Enriques, N. (2017). Femvertising: o feminismo na publicidade. Disponível em: <https://medium.com/fale-com-elas-e-sobre-elas/femvertising-o-feminismo-na-publicidade-81583f4c0ddf>. Acessado em 22/09/2019.

Galhardo, A. (2010). A publicidade ao televisor na imprensa portuguesa (JN e DN) de 1957 a 2000. Representações do objecto de consumo e do consumidor negociadas no espaço do anúncio. Tese de Doutorado. Universidade Fernando Pessoa.

Kotler, P.; Kartajaya, H.; Setiawan, I. (2017). Marketing 4.0. Rio de Janeiro: Sextante.

Matias, J. (2011). O prosumidor e as Relações Públicas na era da convergência midiática. Trabalho de conclusão de curso (bacharelado - Comunicação Social - Relações Públicas) - Universidade Estadual Paulista.

Medium (2018). O que são as ondas do feminismo?.Disponível em: <https://medium.com/qg-feminista/o-que-s%C3%A3o-as-ondas-do-feminismo-eeed092dae3a>. Acessado em: 15 de out.2020.

Miguel, R., Marx, D. e Arndt, G. (2020). Surfando na onda digital: feminismos em rede no brasil. Ex æquo, n.º 42, pp. 119-134.

Muniz, E. (2008). Publicidade e sociedade de consumo. 6º Encontro Nacional de Publicidade. Disponível em <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/6o-encontro-2008-1/Publicidade%20e%20sociedade%20de%20consumo.pdf>. Acessado em 10/07/2018.

Nogueira, C. (2001). Feminismo e o Discurso do Género na psicologia Social. Tese de Doutorado. Universidade do Minho.

Pollay, R. e Mittal, B. 1993. Here's the beef: factors, determinants, and segments in consumer criticism of advertising. Journal of Marketing, 57, pp. 99-114.

Sheknows. (2014). “SheKnows unveils results of its Fem-vertising survey”. Disponível em: https://www.sheknows.com/living/articles/1056821/sheknows-unveils-results-of-its-fem-vertising-survey-infographic/. Acessado em: 25/08/2019.

We Are Social (2019). Global Report 2019. Disponível em: <https://wearesocial.com/global-digital-report-2019>.Acessado em: 20 de out.2020.

EMPLEO DEL FUTURO Y POLÍTICAS DE IGUALDAD ¿CÓMO LOGRAR MÁS VOCACIONES FEMENINAS EN LAS CARRERAS STEM?

CONSUELO LEÓN LLORENTE
Universitat Internacional de Catalunya

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha implantado el acrónimo STEM, procedente de los términos en inglés Science, Technology, Engineering and Mathematics (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) para hablar de carreras que serán esenciales en el futuro de todos los países europeos, de hecho la mayoría del empleo se generará en esas áreas .

El informe de DigitalES señala que existen ya 10.000 empleos vacantes en el sector tecnológico y que antes del 2022 se crearán 1.250.000 empleos más. Las carreras STEM se convierten por tanto en un objetivo prioritario de cara al desarrollo del mercado de trabajo de los jóvenes y también en un ámbito prioritario en la lucha por la igualdad de oportunidades tal como señala el objetivo 5 de los ODS de la Agenda 2030 de Naciones Unidas.

La Asociación Española para la Digitalización, en la que están las principales empresas del sector de la tecnología e innovación digital en España, realizó una encuesta desde la patronal de empresas tecnológicas, y el principal resultado es que la demanda de perfiles STEM en el mercado laboral es creciente. Según este informe, en España en el 2018 había al menos 10.000 vacantes de empleos en el sector tecnológico. La falta de cualificación es una de las causas. Esta es quizás la primera paradoja: en una etapa de contracción económica, con pérdidas notables de empleo en todos los países, habrá una demanda sin cubrir en áreas relacionadas con las TIC y las disciplinas STEM.

2. UNA CUESTIÓN DE EQUIDAD

En la mayor parte de los países europeos las mujeres representan menos del 45% de la comunidad científica y de las ingenierías. Si estudiamos por separado los dos ámbitos STEM, el sesgo de género se acentúa con la representación femenina minoritaria en el ámbito STEM tecnológico -(ingeniería, arquitectura, telecomunicaciones, informática)- mientras que en el STEM no tecnológico relacionado con el ámbito biosanitario (medicina, farmacia o veterinaria) o el científico (química o física) se observa una mayor representación femenina.

Hoy sabemos que los primeros estereotipos de género surgen en la infancia y se ven reforzados en la adolescencia por la presencia de docentes varones en materias STEM (Riegle-Crumb, Moore y Buontempo, 2017). En la infancia también nace el interés por las ciencias. El papel del profesorado es por tanto clave.

3. LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN

La investigación de los factores biológicos, la estructura y el desarrollo cerebral, la genética, la neurociencia y las hormonas, demuestra que la brecha de género en STEM no es resultado de las diferencias por sexo o en aptitudes innatas.

Los resultados nos hablan más bien de un aprendizaje sustentado en la plasticidad neuronal, con capacidad para ampliarse y formar nuevas conexiones y relacionados con la experiencia educativa que puede mejorarse con intervenciones dirigidas (UNESCO,2019).

Las razones de las diferencias de género en las carreras STEM hay que buscarlas por tanto en otros factores: sociales, familiares, educativos y también psicológicos relacionados con el autoconcepto y la formación de las niñas. Éstas se ven más influenciadas por el entorno escolar y familiar que los niños. Su interés por las ciencias está determinado por la forma en que se perciben a sí mismas, y por su actitud ante la ciencia, si piensan que es o no importante. Ambos factores -autoconcepto y actitud ante la ciencia- están estrechamente relacionados con el entorno

social, educativo y de socialización, y no tanto a factores innatos y biológicos.

Para Su y Rounds (2015) si queremos entender esta subrepresentación femenina en las carreras STEM es preciso analizar los intereses de las niñas. En el 40% de los casos reconocen que la escuela ha sido clave en ese interés (Maltese, A. V., & Tai, R. H., 2010) frente a los niños que en el 57% declararon una motivación intrínseca ante la ciencia por encima de la escuela y la familia.

4. ¿QUÉ PODEMOS HACER?

El abordaje de esta cuestión ha de ser por tanto múltiple. La UNESCO considera esencial atender a diversas cuestiones cuando se trata de investigar sobre este tema o de abordar el diseño de políticas educativas:

- *Considerar el entorno familiar más cercano, las actitudes, creencias y expectativas de los padres*. Las madres tienen una mayor influencia en las hijas y en la selección de carrera, seguramente por su función de modelo de rol. Se afirma también que los progenitores con mayor estatus socioeconómico y nivel educativo suelen tener una actitud más positiva respecto a que sus hijas elijan materias y carreras STEM.
- El entorno social y la representación de la mujer en los medios de comunicación, las series y las redes sociales son esenciales en la formación del ideario infantil sobre su futuro.
- *El sistema educativo y los procesos de socialización* son claves en el proceso vocacional de las niñas. En general las mujeres son más propensas que los hombres a mencionar a los maestros como fuente de su interés inicial (Maltese, A. V., & Tai, R. H., 2010).
- *El género de los profesores: las profesoras STEM* son una influencia positiva en el rendimiento e interés de las niñas por los estudios y carreras STEM, mostrando un mejor rendimiento cuando las estrategias docentes tienen en cuenta sus

necesidades de aprendizaje y las profesoras tienen altas expectativas respecto a ellas en estas materias, tratándolas sin distinciones. Por el contrario, cuando los profesores tienen puntos de vista estereotipados o tratan de forma diferente a niños y niñas en las clases respecto a este tema, se reduce también el rendimiento e interés de las niñas.

- *Los contenidos y materiales educativos,* así como los planes de estudio pueden contribuir a aumentar el interés por estas materias o no. Hacer visibles a las mujeres científicas en la Historia es tan sólo uno de los aspectos a tener en cuenta.

- *La presencia de familiares con carreras STEM* tiene influencia sobre la elección de las niñas por dichas carreras. Las niñas cuyos padres y madres ejercen profesiones STEM tienen más probabilidades de estar familiarizadas con los modelos de rol presentados, hecho que desmienten la percepción de que las ocupaciones STEM son difíciles de armonizar con la vida familiar. Diversos estudios han demostrado que las mujeres dedicadas a la ciencia, tienen padres científicos con mayor frecuencia que sus colegas varones. En una etapa temprana las niñas se sienten menos estimuladas por sus padres y maestros para desarrollar talentos explícitamente relacionados con las habilidades necesarias para la educación y las profesiones STEM (Maltese, A. V., & Tai, R. H., 2010).Bierri Buschor, Berweger, Frei y Kappler (2014) analizaron durante 2 años mujeres estudiantes de secundaria y su inclinación hacia carreras STEM así como su percepción de dicho proceso retrospectivamente. Hallaron una "alta persistencia" en el deseo de estudiar estas carreras STEM, que decrece en la transición hacia la educación superior. El análisis cualitativo realizado reveló que las experiencias de aprendizaje, el apoyo parental y los modelos a seguir fueron decisivos en la elección de carrera de las estudiantes.

- El Informe GEM 2016 de la UNESCO arrojó que las niñas tienen mejor rendimiento en los cursos introductorios de

matemáticas y ciencias cuando estos eran impartidos por profesoras de sexo femenino. Del mismo modo, la información de TIMSS 2011 demostró una clara conexión entre las profesoras y el rendimiento de las niñas, la influencia de la forma en que se enseñan estas materias en los planes de estudios de educación primaria y secundaria se señalan como estrategias para ayudar especialmente a las niñas a reducir la brecha de género.

5. TOMA DE DECISIONES Y AUTOCONCEPTO

El profesor Correll (2004), de la universidad de Stanford, considera que los chicos no eligen actividades matemáticas en mayor medida que las chicas porque sean mejores, lo hacen, al menos parcialmente, porque *creen* que son mejores.

La UNESCO destaca especialmente ese sesgo de autoselección, que sería la razón principal por la que las niñas dejan de elegir educación STEM influidas sobre todo por el proceso de socialización y las ideas estereotipadas sobre los roles de género, incluso sobre las disciplinas STEM como predominantemente masculinas.

Un dato interesante es que en continentes como el africano las niñas acceden en mayor proporción a carreras STEM que los chicos.

Aunque los estereotipos que asocian los hombres y los rasgos masculinos con los campos de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) son omnipresentes también en estos países, su fuerza es relativa cuando aparecen otros factores, como el prestigio asociado a estas carreras y la oportunidad que ofrecen de prosperar en un contexto pobre, en vías de desarrollo.

De hecho las mujeres universitarias afroamericanas participaron en mayor proporción en carreras STEM que las europeas y las americanas siendo sus estereotipos de género asociados a estas carreras más débiles que en las mujeres europeas y americanas.

6. MOTIVACIONES Y GÉNERO

Otra de las razones que puede influir en la elección de estos estudios es la estructura motivacional femenina. Para Su y Rounds (2015) los hombres prefieren carreras orientadas hacia las cosas (*things-orientation*) mientras que las mujeres prefieren profesiones orientadas hacia las personas (*people-orientation*). Por este motivo las niñas tienden a estar más interesadas en la salud, el cuerpo humano y los estudios médicos dentro de las carreas científicas. De hecho a nivel general y según Ruiz-Gutiérrez y Santana-Vega (2018), las mujeres eligen oficios en los que predominan valores como la sensibilidad y el altruismo, mientras que los hombres escogen otros como el poder y el prestigio.

Por otra parte, según Botella, Rueda, López-Iñesta y Marzal (2019), las mujeres presentes en carreras STEM todavía se enfrentan a múltiples barreras y retos en las distintas etapas de su desarrollo profesional: carencia de mentores, ausencia de modelos profesionales femeninos consolidados, oportunidades desiguales en función del género o de la maternidad, brechas salariales etc. Todas estas circunstancias requieren la acción conjunta y coordinada de diferentes actores e instituciones hasta lograr un cambio real sensible al género. Mención especial debe hacerse a la ceguera ante la maternidad en las evaluaciones y promociones profesionales en las carreas académicas femeninas.

En España, a pesar de que formal y aparentemente todos los miembros de la comunidad universitaria están sometidos a un sistema en el que se miden los méritos por igual, el ámbito de la investigación presenta desniveles claros en relación a la igualdad de género. Según el Informe *Mujeres Investigadoras* los porcentajes de hombres en ciencia son superiores a los de las mujeres que representan un 40,15 entre los científicos titulares, un 35,83% entre los investigadores científicos y un 25,04% entre los profesores de investigación. En este mismo informe se explica que el *techo de cristal* sigue existiendo.

La Comisión Europea publicó también recomendaciones en su *Vademecum on Gender Equality in Horizon 2020*, dentro del Programa Marco para Investigación e Innovación de Horizonte 2020 con la meta de integrar la igualdad de género en cada fase del ciclo de investigación:

desde la programación hasta la implementación, monitorización y evaluación. El documento marca tres objetivos claros: promover el equilibrio de género en los equipos de investigación en Horizon 2020, asegurar el equilibrio de género en la toma de decisiones y la integración del análisis de género/sexo en los contenidos de investigación e innovación (*The Horizon 2020 Regulation, The Rules for participation, The Specific Programme implementing Horizon 2020*)

7. RECOMENDACIONES

Ante esta situación es preciso un gran pacto que ponga en valor en la sociedad la igualdad de oportunidades. El empleo y las oportunidades de futuro son un ámbito esencial donde se desarrolla la equidad. Aumentar la motivación de las niñas haciendo visible que todas las carreras son para todos es un objetivo esencial. Se trata de ser capaces de mostrar que todas las carreras y trabajos tienen una utilidad social directa y que detrás siempre hay personas.

La importancia de los docentes en esta tarea es clave, especialmente en la educación primaria, cuando nace el interés por las ciencias y las niñas se fijan en los *role models* que la sociedad o los medios de comunicación les presentan como posibles para ellas o como exitosos.

Integrar las STEM en proyectos, tener en cuenta la diversidad del alumnado, utilizar estrategias de activación cognitiva en matemáticas, que alienten a los estudiantes a pensar y reflexionar, cuidar el ambiente y equipamiento en el que se desarrollan las STEM, cambiar la forma en que se enseña la informática son también aspectos clave para que crezca el interés de las niñas por estas materias.

Por otra parte, se trata también de promover el compromiso de los padres extendiendo el aprendizaje escolar a los hogares y otros escenarios, especialmente en las familias con menos recursos.

Finalmente es preciso desarrollar en las niñas la confianza en sí mismas y mejorar su autoconcepto de forma que crean en sus capacidades y opten por unos estudios que sin duda les abrirán la puerta del mercado laboral.

8. REFERENCIAS

Bieri Buschor, C., Berweger, S., Keck Frei, A., & Kappler, C. (2014). Majoring in STEM—What accounts for women's career decision making? A mixed methods study. The Journal of Educational Research, 107(3), 167-176.

Botella, C., Rueda, S., López-Iñesta, E., & Marzal, P. (2019). Gender diversity in STEM disciplines: A multiple factor problem. Entropy, 21(1), 30.

Correll, S. J. (2004). Constraints into preferences: Gender, status, and emerging career aspirations. *American sociological review*, *69*(1), 93-113.

COMISIÓN ASESORA DE PRESIDENCIA "MUJERES Y CIENCIA". CSIC, INFORME MUJERES INVESTIGADORAS (Madrid, 2018) <http://www.imse-cnm.csic.es/docs/inicio/mujeres_investigadoras_2018.pdf>

DigitalES, «10.000 empleos en el sector tecnológico están vacantes en España por falta de cualificación - DigitalES», 2018 <https://www.digitales.es/nota-de-prensa/10-000-empleos-en-el-sector-tecnologico-estan-vacantes-en-espana-por-falta-de-cualificacion/> [accedido 24 mayo 2020]

European Commission, «Vademecum on Gender Equality in Horizon 2020», 2014, 1-11

Maltese, A. V., & Tai, R. H. (2010). Eyeballs in the fridge: Sources of early interest in science. International Journal of Science Education, 32(5), 669-685.

Ministerio de Ciencia Innovación y Universidades, «Datos y Cifras del Sistema Universitario Español 2018-2019», Sistema Universitario Español, 2019, 130 <http://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Universidades/Ficheros/Estadisticas/datos-y-cifras-SUE-2018-19.pdf>

Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., & Arora, A. (2012). TIMSS 2011 international results in mathematics. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands.

Riegle-Crumb, C., Moore, C., & Buontempo, J. (2017). Shifting STEM stereotypes? Considering the role of peer and teacher gender. Journal of Research on Adolescence, 27(3), 492-505.

Ruiz-Gutiérrez, J. M., & Santana-Vega, L. E. (2018). Elección de carrera y género. Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), (19).

Su, R., & Rounds, J. (2015). All STEM fields are not created equal: People and things interests explain gender disparities across STEM fields. Frontiers in psychology, 6, 189.

UNESCO, Descifrar el código: la educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) (Paris, 2019) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366649> [accedido 25 mayo 2020]

SECCIÓN IV

CLÁSICOS, TRADUCCIÓN Y ESPACIOS ARTÍSTICOS

RECUPERACIÓN DE LOS CLÁSICOS: LAS VOCES PROPIAS DE LAS HEROÍNAS DE OVIDIO

ROCÍO DOMENE BENITO
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

En un momento de la historia marcado por la polarización, la crispación, el ostracismo de la memoria o el ocaso de las humanidades, consideramos que es una necesidad imperante la recuperación de los clásicos, el renacer de las historias de la Antigüedad, unas historias que ciertamente fueron publicadas siglos atrás, pero que, por su especial idiosincrasia, son atemporales. A tal respecto, actualmente, sobre todo, tras el tiempo crítico-reflexivo que supuso la irrupción de la pandemia mundial del Covid-19, se ha producido lo que podíamos calificar como una especie de movimiento reivindicador de las humanidades, de todas aquellas disciplinas que, al fin y al cabo, se identifican con la esencia del ser humano a través de sus diversas manifestaciones: el teatro, la literatura o la música, entre otras.

Teniendo en cuenta la situación descrita en el párrafo anterior, se deslinda que el objetivo principal de este trabajo de investigación es la recuperación de los clásicos, de aquellas muestras literarias publicadas en el pasado pero aplicables al presente y una guía para el futuro. En esta línea argumentativa, se analizará una reciente adaptación de Fernando Plans Moreno de la *Heroidas* de Ovidio como un ejemplo de protofeminismo y donde "la revolución" se instaura cuando en tiempos de Ovidio, un hombre intenta ponerse en la piel de una serie de mujeres y otorgarles una voz propia para desde un profundo "Yo" interior, en primera persona, examinar sus sentimientos, pensamientos, sentires y reflexiones más íntimas y personales, en relación con figuras masculinas (principales parejas). Pues bien, el propósito no consiste simplemente

en explorar las cartas sino también en vislumbrar sus similitudes y aplicaciones al presente de la mujer, sexo, tradicionalmente considerado inferior, apartado de la vida pública y estereotipada con una serie de adjetivos atribuidos a la feminidad.

Por lo que respecta a la estructura del capítulo, en primer lugar, tal y como ya hemos mencionado, se reflexiona sobre un marco teórico cuyos ejes son: (1) la recuperación de los clásicos y la necesidad de repensar las humanidades, (2) la mitología y el universo femenino. Por una parte, el primero es un epígrafe general donde se ofrece una justificación de la revalorización de historias pertenecientes al mundo de Grecia y Roma y sus repercusiones contemporáneas. Por otra, nos adentramos en el mundo de la mitología y la caracterización de las mujeres atendiendo a diversos rasgos y peculiaridades. Seguidamente, tomamos como referencia a Ovidio como autor y sus publicaciones sobre mujeres, especialmente, *las Heroidas*, para continuar con *Cartas de las heroínas* (2020) la adaptación de Fernando Plans Moreno con prólogo de Andrea Valbuena e ilustraciones de Ana Santos donde se procederá a una categorización de las distintas mujeres autoras de las cartas en alusión a diferentes tipologías. Finalmente, se elaboran unas conclusiones y unas futuras líneas de investigación en torno a la temática en cuestión.

2. EL DESPERTAR CRÍTICO DE LOS CLÁSICOS A TRAVÉS DE LA ACCIÓN DE REPENSAR LAS HUMANIDADES

Tal y como reza el epígrafe elegido, esta primera parte de nuestro marco teórico aboga por repensar las humanidades en un sentido crítico y amplio, más allá de ser considerados unos estudios aislados sino con una dimensión más amplia y sobre todo social. Siguiendo este modelo, las humanidades merecen una reforzada consideración como elementos que garantizan el desarrollo del pensamiento crítico o de las capacidades y habilidades de una mente analítica y discente que, en este caso, a través de la literatura permite (re)interpretar la realidad social y aplicar todos sus mensajes en el día a día en temas tan trascendentales como la conciencia sobre el bien y el mal, la igualdad entre hombres y mujeres, la justicia o la libertad. Asimismo, las humanidades son el fiel reflejo

de los conceptos del mundo antiguo *paideia* vs *utilitas* que Obarrio (2020) extrapola a la esfera universitaria en una denuncia a la visión mercantilista y utilitarista de la institución, contraria a la concepción clásica de la *paideia* como arte de la educación, el saber y el conocimiento.

Otra de las visiones más interesantes de las humanidades nos la ofrece Vallejo (2019) que aboga por su justificada recuperación como rama del conocimiento atemporal, con incidencia en el presente desde la Antigüedad:

> "En cambio, los libros de Atenas, Alejandría y Roma nunca han callado del todo. A lo largo de los siglos han mantenido una conversación en susurros, un diálogo que habla de mitos y leyendas, pero también de filosofía, ciencia y leyes. De alguna forma, quizá sin saberlo, nosotros formamos parte de esa conversación".

Observamos cómo la autora aragonesa realiza un alegato a la recuperación y a la visibilidad del mundo antiguo a través de una metáfora entre la conversación y el silencio en tanto que los libros clásicos nunca dejan de mostrarnos enseñanzas y aprendizajes a través de una lectura interpretativa y reflexiva. En este sentido, dialogan y conversan con nosotros/as en pleno siglo XXI de temas como la filosofía, la ciencia o las leyes. Podemos citar el ejemplo de *Antígona*, estudiada por Obarrio (2017), como un referente en el estudio del Derecho en su intrínseca relación con las humanidades. En definitiva, podemos dirimir que existe una singularidad especial en las humanidades que la dotan de un poder atemporal que permite entender el presente, tal y como comprobaremos en la obra de Ovidio, objeto principal de nuestro análisis.

¿Por qué leer los clásicos? es el título de una de las obras más conocidas de Ítalo Calvino y donde el escritor espeta una máxima que podemos aplicar a nuestra investigación: la necesidad de ahondar en los clásicos y reinterpretarlos. En esta línea argumentativa, de sus premisas se deslinda que a pesar de ser conocidos como clásicos y, en muchos casos, formar parte de un canon literario (Bloom, 1995), nunca se terminan de conocer si no se realiza una lectura reflexiva, atemporal y crítica de los mismos. Entre las catorce razones que espeta Calvino nos parecen más sugerentes y extrapolables a nuestro estudio las siguientes:

– III. Los clásicos son libros que ejercen una influencia particular ya sea cuando se imponen por inolvidables, ya sea cuando se esconden en los pliegues de la memoria mimetizándose con el inconsciente colectivo o individual: Consideramos aquí esencial el término influencia en tanto que sus personajes, mensajes, tramas y espacios forman parte de la memoria tanto individual y colectiva y, por ende, ejercen como arma de transformación social y permiten leer la realidad presente a través de autores y obras pertenecientes a un pasado lejano.

– IV. Toda relectura de un clásico es una lectura de descubrimiento como la primera. V. Toda lectura de un clásico es en realidad una relectura. VI. Un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir: Hemos decidido plantear estas tres afirmaciones juntas ya que las consideramos relacionadas entre ellas. Nos interesa especialmente la expresión "nunca termina de decir lo que tiene que decir ya que nos estamos refiriendo a lecturas que tienen diversas interpretaciones y lecturas dependiendo del momento personal y social en que se leen y que siguen "lanzándonos" mensajes lectura tras lectura.

– VIII. Un clásico es una obra que suscita un incesante polvillo de discursos críticos, pero que la obra se sacude continuamente de encima. En este punto, el autor insiste en la satisfacción que da todo descubrimiento, pero más, si cabe, si descubrimos algún tipo de acervo cultural o patrimonial o de pertenencia.

Estas serían solo algunas características asociadas a las *Heroidas* de Ovidio que analizaremos en sucesivas secciones. Por tanto, tal y como especifica Díez de Revenga (1976:4): "LEER a los clásicos es una de las más admirables labores que puede realizarse. En ellos se encuentra, en depósito permanente, el valor genuino de un espíritu, de una época o de una postura siempre actual ante la vida". Nos interesa especialmente la última parte donde se subraya la relevancia de la actualidad de los clásicos y de su persistencia en el tiempo.

3. LA MITOLOGÍA Y EL UNIVERSO FEMENINO

En esta sección elaboraremos una breve aproximación a la significación y concepción del mito, así como al tratamiento que se realiza el universo femenino atendiendo a la siguiente tipología: (1) mujeres hechiceras, brujas y malvadas, (2) mujeres poetisas, (3) diosas femeninas.

3.1. Una aproximación al mito

Con el objeto de realizar una primera aproximación a la significación y concepción del término "mito", seguiremos las premisas y la contextualización y recorrido históricos que propone Díez (1983:5-6) y que aluden a la raíz griega *mythos* que quiere decir fábula o leyenda. Asimismo, expone que un rasgo intrínseco y bastante significativo es su carácter sagrado, fabuloso y en muchos casos sobrenatural que en muchas ocasiones adquiere una connotación cultural en la sociedad y refleja una posible sustitución de la historia real ya que su aceptación social es amplia. Tomando en consideración el mundo griego, el autor subraya la diferenciación entre el *mythos* y el logos, aunque la autoridad del *mythos* radicaba en su interpretación como una meditación de la realidad. En una línea cronológica, en el Renacimiento la veracidad del *mythos* decae ya que se opone a los conceptos de razón y realidad y, por ende, se empieza a cuestionar su valor atendiendo a la dicotomía entre verdad y falsedad. Seguidamente, ya en la Ilustración el ataque es más contundente y se identifica con la mentira, la falsedad y la ignorancia. Finalmente, en la actualidad, el mito ha ganado cierta consideración en tanto que su interpretación y análisis lleva a respuestas a interrogantes de especial relevancia para la vida humana, el ámbito cultural y sobre todo para la conducta. En esta línea, otra voz autorizada es García Gual (1992, p.19) quien define el mito en los siguientes términos: "mito es un relato tradicional que refiere la actuación memorable y ejemplar de unos personajes extraordinarios en un tiempo prestigioso y lejano".

Teniendo en cuenta las premisas anteriores, cabe reseñar sobre todo el valor cultural y social del mito para el ser humano. En este sentido, Suárez de la Torre (2010) expresa lo siguiente: "Qué fuerza no tendrían

los mitos, que ayudaron a nacer al logos y éste ya nunca se pudo separar de aquéllos". Aquí, observamos la especial idiosincrasia de los mitos como "detonadores" del surgimiento del logos, en cierta manera, contrapuesto, pero, a la vez, complementario. Paralelamente, también podemos precisar la naturaleza del mito como fuente canalizadora de la identidad de una sociedad o de un pueblo, de sus costumbres, tradiciones y/o hábitos.

En cuanto al mito, también nos parece sugerente la acepción que explora Gallardo (2005, p.81-82) al especificar la principal diferencia del mito griego con respecto al mito clásico que es la identificación del mito griego con el mito literario, ya que estos mitos han llegado a nuestros días a través de textos literarios y no como relatos orales, es decir, que autores como Homero u Ovidio ya están introduciendo al lector su propia interpretación del mito (explicación más que plausible a la influencia de los mitos griegos y, en este caso, sus heroínas en la literatura posterior y actual).

3.2. Las mujeres en la mitología: una tipología

Tras una primera aproximación al mito y su simbolismo, nos disponemos a examinar la posición de la mujer en la mitología griega prestando atención a características, que luego veremos más detenidamente en la división de mujeres en las cartas de Ovidio, y que asocian rasgos tradicionalmente femeninos como la pasividad, la dulzura o la abnegación a un determinado tipo de mujer u otros más "masculinizados" como la astucia, la perspicacia o la inteligencia a las que Esteban (2005, p.64) como "mujeres terribles" y que, en algunas ocasiones, estaban vinculadas con la brujería o la hechicería. Tal es el caso de Medea, que dentro de la clasificación de Esteban (2005, p.66) figura como una mujer justiciera y vengativa y cuya historia no puede entenderse sin Jasón. En este punto, la autora observa cierto grado de misoginia y se hace preguntas tales como: ¿Quién de los dos es más perverso?, ¿quién tiene una actitud más vengativa y bruta? Sin embargo, la cuestión principal es el trato que da la mitología a Medea como bruja, hechicera y malvada, muy alejado del papel otorgado a Jasón. Dentro de las brujas más importantes de la mitología griega tampoco podemos olvidarnos de

Circe siempre asociada con la magia. Conocía muchas pociones y hierbas, y usaba estos aprendizajes y conocimientos contra sus enemigos, convirtiéndolos en animales salvajes. Como se puede observar, este tipo de mujeres eran denostadas y consideradas “inferiores” aunque su poder e inteligencia sobrepasaban, en muchas ocasiones, las de algunos hombres.

La siguiente clasificación que realizaremos tiene como principal característica la cultura, es decir, mujeres cultas que cultivaron las artes y la literatura. En este caso, podemos afirmar fehacientemente que se trata de personajes históricos como Safo de Lesbos, también conocida como la Décima Musa por Platón (Pujol, 2009), y cuyos poemas y temática amorosa influyeron decisivamente en las interpretaciones de su vida privada. Aunque ha sido Safo la poetisa más relevante de su época, no podemos olvidar la trascendencia de Las poetisas griegas, bautizadas por Antipater de Tesalónica en el siglo I d.C. como "las Nueve Musas Terrenales “: Praxilla, Moero, Anyte, Myrtis, Erina, Telesilla, Corina, Nosis y Safo. Por analizar algunos ejemplos, podemos comentar el caso de Nosis que es conocida como thelyglossos,"de femenina lengua", ya que el principal propósito de sus poemas era visibilizar el poder interior de las mujeres, sus pensamientos y relaciones, sobre todo, con la familia y amistades (recordemos que en esta época la vida pública estaba vetada para la mujer) o Anyte que fue la primera poetisa que realizó epitafios para animales.

Al hilo de la consideración de las Nueve Musas Terrenales, por último, encuadramos a las que podríamos denominar como Musas Celestiales, es decir, las mujeres que eran consideradas diosas. Se trataba de mujeres con autoridad, ya que al igual que los hombres eran deidades. Sobre la dicotomía entre las mujeres griegas enraizadas en la sumisión, la obediencia y abnegación y pertenecientes a la esfera privada, estas mujeres gozaban de prestigio, autoridad y respeto (García Gual, 2015). De los doce dioses del Olimpo, destaca el papel de seis diosas femeninas: Hera, Atenea, Afrodita, Ártemis, Deméter y Hestia.

En recapitulación, en la mitología griega podemos encontrar diversos tipos de mujeres con características diversas, pero con interesantes

perfiles y personalidades que luego comentaremos en la selección de algunas de las cartas que analizaremos en el epígrafe correspondiente.

4. OVIDIO Y *HEROIDAS*

Publio Ovidio Nasón fue un poeta romano, conocido por obras trascendentales como Las metamorfosis o Arte de amar. Por lo que respecta a la primera, la temática gira en torno a la recuperación de relatos mitológicos procedentes del mundo griego, realizando una adaptación de los mismos a la cultura latina de su época.

Antes de entrar a comentar las Heroidas, cabe anotar algunos aspectos esenciales de la biografía del autor que nos llevan a esbozar algunas de las razones por las cuales desarrolló una especial sensibilidad para el entendimiento del universo femenino. Se casó varias veces y tuvo varias amantes tanto romanas como extranjeras, es decir, vivió y experimentó en primera persona distintas realidades femeninas localizadas en contextos diferentes

La obra que centra nuestra atención en este momento es Heroidas, cuya relevancia y certera descripción nos aporta Blázquez (2018, p.25) en el siguiente párrafo:

> "El poeta latino configura una obra de una enorme complejidad e interés literario que se puede resumir sucintamente en dos aspectos. Por un lado, se trata de cartas de carácter elegíaco en las que las heroínas se lamentan porque sus amados las han abandonado, y así, Ovidio presta a la heroína una voz y un medio subjetivo para que narre su versión de la historia prefijada de antemano en la tradición mitológica y literaria grecolatina. Por otro lado, al recoger historias mitológicas ya narradas en otros géneros literarios, especialmente en la épica y la tragedia, en la forma epistolar de las *Heroidas* se encuentran interesantes procesos intertextuales y numerosas adaptaciones de los géneros de partida".

Como podemos observar, se trata de una obra de un considerable calado y podría considerarse como uno de los primeros ejemplos de literatura feminista, o al menos, iniciadora de un proto-feminismo en tanto que Ovidio da voz a sus heroínas a través de unas cartas donde estas expresan sus sentimientos, opiniones y pensamientos, siempre como respuesta a un conflicto con un personaje masculino, generalmente la

persona amada. Asimismo, se trata de una obra de una singular heterogenia que imbrica elementos de varios géneros como pueden ser la épica y el mito, el drama y el monólogo o la *ethopoeia* y la poesía (Moya, 1986).

Estas cartas han sido estudiadas desde la Antigüedad, pasando por la Edad Media y más recientemente en la actualidad, ante la vorágine del movimiento feminista. Son estudios actuales los realizados por Plaza (2016) que refleja la importancia de las voces femeninas en la obra o las aportaciones de Moya (2018) que se centra en las mujeres víctimas de la guerra y, como consecuencia, víctimas de desamor, abandono y tragedia.

Finalmente, realizaremos un breve apunte sobre la estructura de la obra. Se trata de un total de 21 epístolas. Por un lado, encontramos 15 ejemplos de cartas individuales dirigidas por mujeres a sus respectivos esposos y, por otro, 6 finales donde existe una correspondencia y una respuesta, es decir, tres cartas de mujeres y tres respuestas a las mentadas misivas de sus respectivos amantes. Asimismo, cabe señalar que excepto con el personaje de Safo que es real, el resto son figuras pertenecientes a la mitología clásica.

Tras la exposición un marco teórico cuyo objetivo principal era la legitimación de la inclusión de la perspectiva de género/sexo en la investigación y la docencia y su pertinencia en el Grado de Maestro/a de Educación Infantil y en la asignatura donde se llevará a cabo la intervención, nos disponemos a realizar una breve contextualización del alumnado, una planificación, un diseño y una cronología exhaustivos de la intervención, para finalmente exponer los resultados y una detallada discusión de los mismos.

5. *CARTAS DE LAS HEROÍNAS*, UNA ADAPTACIÓN DE LAS *HEROIDAS* DE OVIDIO

Una vez examinadas las principales características de la obra original de Ovidio, que data del siglo I d.c., dirimiremos sobre la reciente adaptación de Fernando Plans Moreno, con prólogo d de Andrea Valbuena e ilustraciones de Ana Santos. Para ello, hemos dividido este epígrafe

en dos partes: una primera donde se ofrece un breve resumen y unos apuntes esenciales sobre la estructura de la obra y una segunda donde se realiza una tipología de mujeres en referencia a sus actitudes en las epístolas correspondientes.

5.1. Breve resumen, contextualización y estructura

Cartas de las heroínas, publicada en 2020, nos acerca a través del género de la epístola elegíaca a la vida y sentimientos de mujeres importantes pertenecientes a la mitología griega y a su forma de hacer frente a las dificultades y afrentas en sus relaciones amorosas. En este sentido, observamos intersecciones entre el amor y el odio, la admiración y el abandono o la felicidad y la desdicha.

Por lo que respecta a su contextualización, es reseñable indicar que se tratan de cartas atemporales, escritas mucho tiempo atrás, pero que hoy adquieren un valor incuestionable debido a la actualidad de temáticas como el abandono, el maltrato físico y psicológico, la búsqueda de la felicidad, la (im)posibilidad de alcanzar la felicidad sin una pareja o la necesidad de exteriorizar los sentimientos propios. A tal parecer, apreciamos cómo temas contemporáneos se inmiscuyen en las cartas de Ovidio a través de las voces de sus heroínas. Por lo tanto, podemos hablar de una obra clásica, perdurable en el tiempo y con aplicaciones en un presente, que nos ayuda a descifrar y entender.

Finalmente, comentaremos que la obra en cuestión se encuentra precedida por un interesante prólogo, a cargo de Andrea Valbuena. A continuación, resaltamos algunas de las claves que nos ofrece la autora para entender la notoriedad de las cartas. Por ejemplo, alude a la misoginia imperante en la época y a la situación de la mujer en los siguientes términos:

> "Las características humanas asociadas a cada género determinaban sus vidas. El raciocinio se consideraba una cualidad masculina, mientras que el pecado y la impulsividad eran cosa de mujeres. A los hombres se los vinculaba con la guerra, la política y la cultura, mientras que la mujer estaba relegada a una posición dependiente: madre y esposa al servicio del héroe (2020, p.14)".

Como se observa, las distinciones eran rígidas y la esfera pública estaba totalmente monopolizada por el hombre. Asimismo, nos parece pertinente resaltar los sustantivos "pecado" e "impulsividad" en contraposición a "raciocinio" en tanto que, en cierta medida, vienen a "justificar" las atribuciones que desde la mitología griega se hacen a determinadas mujeres como brujas y hechiceras malvadas y perversas.

En la misma línea, enfatizamos, a su vez, el siguiente párrafo donde la autora refleja los rasgos más sobresalientes de las mujeres protagonistas del volumen (2020, p.17):

> "En esta obra epistolar descubrimos a mujeres complacientes, rebeldes, abandonadas, desesperadas por amor, independientes y también crueles y vengativas. Las heroínas son las mujeres de los héroes, las que los esperan en casa mientras ellos corren infinidad de riesgos con el propósito de fijar su nombre en la historia, las que se enamoran de ellos y confían ciegamente en sus promesas, las que traicionan y castigan la deslealtad, o las que les salvan la vida para que estos se lo paguen abandonándolas".

Todos los adjetivos y cualidades precedentes formaran parte de la tipología de mujer en la que dividiremos el análisis epistolar que elaboraremos en el siguiente sub-apartado. También, es interesante señalar la importancia de expresiones como "mujeres del héroe" a la hora de definir a las heroínas a las que no se describe en virtud de sus logros sino siempre en relación con un hombre, en este caso, el héroe. En este sentido, encontramos una crítica a esta primera aproximación al feminismo desde las cartas ficticias de Ovidio. Se da voz a la mujer y el autor realiza un profundo ejercicio de introspección e indagación con el objeto de poder entender el alma femenina. Sin embargo, estas voces siempre se muestran vinculadas a una presencia masculina, todos los sentimientos, aconteceres y vivencias solo tienen sentido en su relación con la figura masculina.

Los últimos compases del prólogo son, a su vez, un alegato a favor de la visión de la historia a través de los ojos femeninos, de sus protagonistas: "Esta es, al fin y al cabo, otra versión de la historia. Una historia más justa" (2020, p.20). Así pues, el adjetivo "justo" se asocia con una aproximación más global y amplia de la historia y de tener la

oportunidad de visualizar la misma desde la perspectiva femenina, aunque como ya hemos comentado previamente, con tintes misóginos y relacionados con el poder supremo del hombre.

5.2. Las *Cartas* y sus mujeres

Tal y como hemos especificado con anterioridad, el volumen se compone de las traducciones de las 21 cartas originales de Ovidio. De estas, cabe destacar que las 6 últimas obtienen respuesta, es decir, se produce un intercambio de correspondencia. Son los casos de Helena y Paris, Leandro y Hero y Aconcio y Cidipe.

Como ya se ha comentado previamente, el amor, en su sentido y significación más trágicos, constituye el eje temático fundamental de todas las cartas. De este hecho se deslinda que la tónica principal será una figura de mujer enamorada, desdichada, que siente abandono, abnegada,etc. Sin embargo, observamos matices que nos parece relevante ensalzar. Por ello, dividiremos nuestro estudio en dos tipos de mujeres: (1) la mujer más acorde a la tradición cuyas características más visibles son la abnegación y la conformidad con su situación, (2) aquellas mujeres con voz, que muestran inconformismo, hartazgo y dolor.

5.2.1. Tradición: abnegación y conformismo

Un ejemplo claro de este tipo de mujer lo encontramos ya en la Carta I de Penélope a Ulises. A modo de breve inciso, recordemos que Ulises se va a la Guerra de Troya y Penélope es conocida por ser la mujer que lo espera eternamente tejiendo el sudario de Laertes. A continuación, mostramos un fragmento de la carta donde se aprecian las características de Penélope:

> […] pero tú, Ulises, tienes en tu casa a tu esposa Penélope, que se siente abatida y acosada en tu propio palacio, impotente por tu tardanza, una ausencia desprovista de todo afecto. Sin embargo, a la vez mantengo la esperanza de volver a abrazarte (2020, p. 38).

> "Podemos observar un principio de dolor y replica, sin embargo, finalmente muestra su abnegación y conformismo cuando expresa la esperanza que tiene de volver a verlo. En esta línea argumentativa,

vislumbramos el rol de una mujer dependiente de su hombre, atemorizada y necesitada de su presencia:

"no me sentiría sola" (2020, p.37)".
"Cuántos miedos y preocupaciones trae el amor" (2020, p.37)"
"A todas horas el miedo me sobrecoge" (2020, p.39)".

Asimismo, también muestra necesidad de Ulises en su papel de padre

"Tú eres nuestro faro" (2020, p.40)".
"Al que solo tú puedes enseñar" (2020, p.40)".

Otro ejemplo de este tipo de mujer lo encontramos en la Carta III de Briseida a Aquiles. Este hecho puede constatarse a través de parlamentos como los que siguen:

"Llévame contigo, seré tu prisionera" (2020, p.56)".
"Soy hábil cardando la lana y en el manejo de la rueca" (2020, p.56)".
"Siento tanto miedo que me tiemblan los huesos" (2020, p.57)".
"Acepto mi condición de esclava, más que la de esposa, que otorga un peso mayor" (2020, p.57)".
"Que eres mi dueño" (2020, p.58)".

Al igual que en el caso de Penélope, pero quizá incluso de manera más acusada, podemos percibir el grado de dependencia de Briseida con respecto a Aquiles ya que, aunque en algunos momentos aparecen reproches en la carta, la tónica general es la de conformismo y abnegación ante un destino de sierva y esclava hacia Aquiles. Esto lo podemos ver a través del uso de términos como "dueño", "esclava" o "prisionera".

Proseguiremos con un tercer ejemplo donde también aparecen rasgos clave de la mujer sumisa, el de la Carta X de Ariadna a Teseo. Por citar algunos ejemplos:

"Me abandonaste" (2020, p.123)".

"El miedo se apoderó de mí. Estaba aterrorizada" (2020, p.123)".
"¿Adónde huyes? Vuelve Teseo" (2020, p.124)".
"¿Cuánto puede llegar a sufrir una mujer abandonada?" (2020, p.125)".
"La muerte supone menos sufrimiento que su demora" (2020, p.125)".
"Te lo suplico. ¡Vuelve, Teseo!" (2020, p.128)".

De nuevo, vemos un caso donde la mujer, en este caso, Ariadna expresa fehacientemente el abandono al que está siendo sometida, así como su sufrimiento, dolor y miedo.

En definitiva, para concluir con la descripción de esta tipología de mujer, podemos esgrimir que sus rasgos más palpables son el miedo y el temor al abandono y la dependencia del ser amado. En consecuencia, esta situación origina conformismo y abnegación, incluso servidumbre y esclavitud; si bien es cierto que en algunos momentos se aprecian ligeramente reproches, que veremos en mayor profundidad y rotundidad en el siguiente tipo de mujer.

5.2.2. Mujer con voz: harta, inconformista, muestra dolor

En este caso, las mujeres adquieren lo que podríamos denominar como una voz propia e irradian sus cartas de reproches, hartazgo, inconformismo y deseos nocivos hacia los seres amados a los que acusan de abandono sin ninguna dilación ni consideración. Al contrario que en los casos anteriores, estas mujeres se muestran firmes en sus críticas y quejas.

Uno de los ejemplos más destacables es el de la Carta XII de Medea a Jasón, donde esta reprocha a Jasón de manera continuada:

> "¿Puedes dedicarme un rato o los asuntos de tu reino no te dejan tiempo libre?" (2020, p.139)".
> "¿Por qué tuvieron que gustarme más de lo debido tus rubios cabellos, tu elegancia y tu hábil lengua mentirosa?" (2020, p.139)".
> "Ojalá no hubieras necesitado mi ayuda para nada" (2020, p.139)".
> "Reconozco que sienta bien echar en cara a un desagradecido los favores que se le hicieron. Me daré ese gusto" (2020, p.140)".
> "¡Y tú te diste cuenta, traidor! ¿Alguien sabe ocultar el amor? "(2020, p.140)".
> "¿Te acuerdas? ¿o tus recuerdos cayeron en el olvido al igual que yo?" (2020, p.141)".
> "Tu boca traidora" (2020, p.141)".
> "Pero tú debes elogiarme, pues por ti me he visto obligada a cometer crímenes" (2020, p.143)".
> "No sé exactamente, pero mi mente planea algo terrible" (2020, p.146)".

Examinamos aquí algunos ejemplos claros de inconformismo y reproche. Medea recrimina a Jasón y se "atreve" a interpelarlo de manera directa a través de preguntas como en la que le plantea si puede dedicarle tiempo o cuando se pregunta a sí misma sobre los atributos que la enamoraron de Jasón. Asimismo, utiliza términos como "desgraciado" o "traidor" para expresar su grado de disconformidad y hastío.

Paralelamente, analizamos el caso de la Carta II de Filis a Demofonte que, aunque no es tan contundente y demoledora, también puede ser agrupada dentro de esta categoría de mujeres. Estos son algunos de los fragmentos que analizamos seguidamente:

> "Me quejo como tu enamorada" (2020, p.45)".
> "Mi reproche por tu ausencia ya es inevitable" (2020, p.45)".
> "Con engaños y mentiras nunca lograrás amor verdadero" (2020, p.46)".
> "A ti, que eres un fraude" (2020, p.46)".
> "Lo juraste" (2020, p.46)".

Como vemos, de manera similar a Medea, Filis se queja y habla de engaños y mentiras. También, le dice abierta y directamente a Demofonte que es un fraude.

Finalmente, podemos elucidar que una característica esencial de esta tipología femenina es la capacidad de expresar, sin ambages, la realidad en la que viven y recriminar de forma directa a la persona amada por su desprecio, crueldad y desconsideración. En este sentido, realizando una comparación con el anterior arquetipo, vemos que, en efecto, todas comparten el abandono, pero en el caso de las primeras tienen más asumido el rol que la sociedad de la época tenía para ellas y, en cierta medida, se conforman con su destino. Sin embargo, estas últimas, aunque también muestran algún signo de dependencia, se muestran más seguras de sí mismas y expresan sus sentimientos claramente. Por poner dos ejemplos ya analizados: el prototipo del primer caso se asocia con Penélope, personaje carismático de la mitología griega, que espera pacientemente y sin quejarse a Ulises. Por el contrario, la representante del segundo grupo sería Medea, tradicionalmente catalogada en la mitología (como hemos visto en secciones anteriores) como una bruja hechicera y, por ende, independiente.

6. CONSIDERACIONES FINALES

El Mundo Antiguo está de actualidad en tanto que en el momento presente vivimos un renacer de las humanidades, de los clásicos y de aquellos personajes atemporales cuyas características y vivencias transmiten mensajes y enseñanzas aplicables al presente y al futuro. Tal es el caso de las heroínas de Ovidio. En este punto, es interesante realizar una reflexión sobre el feminismo y su popularidad hoy en día ya que, como hemos podido comprobar, erróneamente se cree que es un movimiento relativamente nuevo y que las mujeres con voz propia tanto reales como las que conforman los universos de ficción son relativamente recientes. Sin embargo, tras examinar las cartas de Ovidio podemos considerar esta como una muestra de un proto-feminismo, donde por el simple hecho de dar voz a las mujeres y permitirles expresarse libremente en una época donde la misoginia sobresalía, Ovidio realiza una obra que ha perdurado hasta nuestros días con su vigencia intacta.

En recapitulación, a través del análisis de los rasgos de las mujeres que aparecen en la obra de Ovidio podemos concluir que se trata de características atemporales que pueden ser aplicadas a mujeres actuales, que también sufren por abandono y merecen que su voz se escuche. Así pues, la literatura y, en este caso, la clásica, constituye una herramienta indispensable para entender el mundo actual.

7. REFERENCIAS

Blázquez, A. (2018). Felicidad y voces de mujeres en Heroidas de Ovidio. Tropelías. *Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 30, 24-35.

Bloom, H. (1995). *El canon occidental*. Anagrama.

Calvino, I. (1991*). ¿Por qué leer los clásicos?*. Siruela Ediciones.

Díez de Revenga, F.J. (1976). Jorge Manrique y la Generación del 98. Universidad de Murcia.

Esteban, A. (2005). Mujeres terribles (Heroínas de la mitología griega). *Cuadernos de filología clásica: Estudios griegos e indoeuropeos*, 15, 63-93.

Gallardo, C. (2005). El mito y sus interpretaciones: lecturas del mito clásico en la "Edad de Oro". En Picón, V. y Rodríguez, M.E, *Seminario de Edad de Oro*, 81-93.

García- Gual, C. (1992). *Introducción a la mitología griega*. Alianza Editorial.

García-Gual, C. (2015). Las diosas griegas, *trama&fondo*, 39, 7-17.

Moya, F. (2018). Ovidio y las mujeres víctimas de la guerra en las "Heroidas", *Estudios clásicos*, 4, 89-108.

Obarrio, J.A. (2017). *Iura et humanitas. Diálogos entre el Derecho y la Literatura*. Dykinson.

Obarrio, J.A. (2020). Paideia versus utilitas. *Revista General de Derecho Romano*, 35.

Plans, F. (2020). *Cartas de las heroínas. Ovidio*. SM.

Plaza, L. (2016). Las voces femeninas en las 'Heroidas' de Ovidio. ArtyHum: *Revista Digital de Artes y Humanidades*, 20, 132-143.

Pujol, L. (2009). Safo de Lesbos: la décima musa griega. *Clío: Revista de historia*, 97, 38-49.

Vallejo, I. (2019). *El infinito en un junco: historia de los libros en el mundo antiguo*. Siruela Ediciones.

LOS INFORMES EN MATERIA DE DERECHOS HUMANOS: CONSIDERACIONES TERMINOLÓGICAS Y RETOS TRADUCTOLÓGICOS (FRANCÉS-ESPAÑOL)

FRANCISCO LUQUE JANODET
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Los informes son un género textual muy empleado por parte de organizaciones, organizaciones no gubernamentales (ONG) o colectivos civiles. En ellos, se suele abordar uno o varios aspectos relevantes, inscritos en un ámbito en concreto, como, en el caso que nos ocupa, la defensa de los derechos humanos y las libertades individuales.

De hecho, desde hace años, distintas entidades emiten informes anuales en los que evalúan los avances y retrocesos de estos derechos fundamentales que sufre la población en general y, a menudo, determinados colectivos como las mujeres, los migrantes o el colectivo LGBTIQ+. Este es el caso del Collectif Civil pour les Libertés Individuelles de Túnez, creado en 2016, y el cual, según su propio informe (2019, p. 7), reúne cuarenta asociaciones de defensa de los derechos humanos. Sus funciones, según este colectivo, están enfocadas:

> […] à dénoncer les dépassements et violations, défendre l'exercice effectif de tous les droits et de toutes les libertés constitutionnellement protégées sur la base de l'égalité, sans discrimination aucune. Le Collectif continue d'attirer l'attention sur les violations commises en 2018 contre les droits et les libertés en vertu de lois ou de dispositions liberticides dont il réclame la réforme et la mise en conformité avec la Constitution (2019, p. 7).

Así pues, en esta contribución nos proponemos analizar las características lingüísticas y terminológicas más relevantes del documento titulado *État des libertés individuelles 2018. Bas les masques !*, inscrito en

la denominada traducción jurídico-institucional. Nos encontramos, asimismo, en un ámbito con una abundante literatura científica en el par de lenguas inglés-español, debido, a nuestro juicio, al estatus del inglés como *lingua franca* actual. Sin embargo, las investigaciones en el par francés-español en torno a este objeto de estudio se encuentran mucho más limitadas y restringidas, por lo que pretendemos contribuir en esta área tan relevante y pertinente en la actualidad.

2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

Para la realización de este estudio de carácter término-traductológico, partiremos de las siguientes premisas:

- Los discursos jurídicos y, particularmente, el francés y el español jurídico se caracterizan por su opacidad y la necesidad, para su comprensión, de conocimientos de Derecho del país emisor del texto origen y del país receptor del texto meta, así como de los ordenamientos jurídicos implicados. En este último punto, consideraremos, asimismo, la influencia de la cultura y del contexto socio-cultural en el que se ha redactado este documento de cara a su trasvase interlingüístico.
- El discurso jurídico presenta diferencias nocionales en función del ordenamiento jurídico en el que se inscriba.

Así pues, considerando estas hipótesis, nos proponemos como objetivo fundamental reflexionar en torno a las dificultades que pudiéramos hallar en el proceso de traducción del informe *État des libertés individuelles 2018. Bas les masques !* y que trataremos de ordenar en distintos planos, tales como el léxico-semántico y el pragmático-cultural, siguiendo la clasificación de problemas de traducción de Hurtado Albir (2011).

3. METODOLOGÍA

La realización de este estudio partirá de un enfoque comparativo y descriptivo. Así pues, en primer lugar, reflexionaremos en torno a las competencias consideradas necesarias por los estudios en Traductología

para poder desarrollar este tipo de traducciones. Posteriormente, realizaremos un análisis de las principales dificultades o problemas de traducción que pudiéramos hallar en el trasvase interlingüístico de este texto, considerando, para ello, los estudios de Nord (1991, 2009) y Hurtado Albir (2011). Asimismo, realizaremos una propuesta de traducción en aquellos casos que se caractericen por su relevancia o especial dificultad.

4. LOS RETOS DE TRADUCIR

La traducción y la interpretación son dos de las profesiones más antiguas de la Humanidad, fruto de nuestra curiosidad innata y de los intercambios realizados entre distintas civilizaciones a lo largo de la historia. Ahora bien, el concepto de "traducción" propiamente dicho ha ido variando a lo largo de los años, a la luz de los nuevos enfoques adoptados desde el ámbito académico e investigador. Una de las definiciones más interesantes de traducción es, a nuestro juicio, la propuesta por Llácer Llorca (2004, p. 183), para quien la traducción es:

> "El proceso y resultado de la transformación de mensajes mediante la interpretación de sus contenidos de sentido a partir de un código 1 [...] y la posterior re-creación de éstos contenidos de sentido (nunca idénticamente) en otro código 2 (que puede ser del mismo tipo —aunque no necesariamente idéntico— que el código 1, en el caso de traducciones intersemióticas o no serlo, en traducciones intersemióticas; en nuestro caso del mismo tipo como lengua 2 [...], todo ello enmarcado en las coordenadas particulares de un acto comunicativo (en nuestro caso, un hecho lingüístico-textual de habla) y una situación externa (para nosotros extralingüística) concretos y únicos".

Además de estas características propuestas por Llácer Llorca (2004, p. 183), debemos considerar una serie de elementos que también intervienen en el proceso de traducción de un documento y que Hurtado Albir (2011, p. 385) engloba en la que denomina "competencia traductora". Según esta autora (*ibid.*), dicha competencia se puede definir como "la habilidad de saber traducir" y estaría formada por cinco subcompetencias (Hurtado Albir, 2011, p. 385-386):

1. Competencia lingüística de la lengua origen y meta, compuesta por la capacidad de comprender la lengua origen y de producir en la lengua meta un texto oral o escrito.
2. Competencia extralingüística. Esta competencia estaría formada por los conocimientos enciclopédicos, culturales y temáticos. Como se señala posteriormente (Hurtado Albir, 2011, p. 395), estos conocimientos engloban aquellos sobre la traducción, los conocimientos biculturales (de la cultura origen y de la cultura meta), los conocimientos enciclopédicos, es decir, del mundo general, y, por último, los conocimientos temáticos (de ámbitos específicos).
3. Competencia traslatora, que permite comprender el texto origen y reexpresarlo en lengua meta, de acuerdo con la finalidad de la traducción y las características del receptor o del destinatario.
4. Competencia profesional, mediante la cual el traductor debe saber documentarse, conocer el mercado laboral o usar las nuevas tecnologías.
5. Competencia estratégica para resolver los problemas que puedan hallarse a lo largo del proceso de trasvase.

Estas competencias, que distinguen a un traductor de una persona nativa o con conocimientos avanzados en una lengua extranjera, también permiten, como hemos podido ver, la resolución de problemas de traducción. Pese a que se emplea frecuentemente la palabra "problema" o dificultad de traducción, estas nociones, de acuerdo con Hurtado Albir (2011, p. 279), no han recibido un tratamiento exhaustivo en Traductología, lo cual ha provocado que no se cuente ni con una definición de este concepto que goce de cierto consenso ni con una clasificación de problemas de traducción ampliamente aceptada.

En este sentido, Nord (1991, p. 151 como se cita en Hurtado Albir, 2011) considera los problemas de traducción como "un problema objetivo que todo traductor (independientemente de su nivel de competencia y de las condiciones técnicas de su trabajo) debe resolver en el transcurso de una tarea de traducción determinada". Más adelante (2009, p. 233), señala que estos "son intersubjetivos, generales, y han de ser

solucionados mediante procedimientos traslativos que forman parte de la competencia traductora". De esta manera, Nord (1991 como se cita en Hurtado Albir, 2011) distingue cuatro tipos de problemas:

1. Textuales, que surgen, como señala Hurtado Albir (2011, p. 283), de las características del texto origen.
2. Pragmáticos, que pueden ocurrir en cualquier tarea (Nord, 2009, p. 234). Como pone de manifiesto esta autora, "Depende del tipo de traducción (documento o instrumento) si la solución de estos problemas consiste en la adaptación a la situación meta o en la reproducción de las formas relacionadas con la situación de partida, con alguna nota si fuera necesaria" (2009, p. 235).
3. Culturales, relacionados con las convenciones y con la cultura origen y meta.
4. Lingüísticos, que se manifiestan en ambas direcciones, pero en determinadas parejas de idiomas.

Por su parte, Hurtado Albir (2011, p. 288) propone cuatro tipos de problemas de traducción:

1. Problemas lingüísticos, de carácter normativo, y manifestados en diferentes planos, como el léxico, el morfosintáctico, el estilístico y el textual.
2. Problemas extralingüísticos, que remiten a cuestiones temáticas, culturales o enciclopédicas.
3. Problemas instrumentales, derivados de la dificultad en la documentación o en el uso de herramientas informáticas.
4. Problemas pragmáticos, relacionados con los actos de habla, la intencionalidad del autor, las implicaturas, así como los problemas derivados del encargo de traducción, de las características del destinatario y del contexto.

Por otro lado, Nord (1991, p. 151 como se cita en Hurtado Albir, 2011) define las dificultades de traducción como un elemento subjetivo, más relacionado con el propio traductor y sus condiciones de trabajo e interrumpen el proceso hasta que son superadas gracias al empleo de las herramientas empleadas (Nord, 2009, p. 233). En este sentido, Nord

(2009, p. 237), considera que el grado de dificultad de una traducción está determinado por:

1. Las dificultades textuales, relacionadas con la especificidad y la complejidad del texto.
2. Aquellas dificultades técnicas, relacionadas con la cantidad y calidad de las fuentes de documentación disponibles.
3. Las dificultades profesionales, que engloban el encargo de traducción, los destinatarios, el medio, etc., del TM.
4. Aquellas competenciales, relacionadas con el nivel de competencia y el bagaje general y temático del traductor.

De esta manera, hemos esbozado las principales características de la traducción, como proceso mental y producto, las competencias que debe poseer la persona encargada de realizar el trasvase de un documento de una lengua origen a otra meta y, finalmente, hemos comprobado que la noción de "problema de traducción" y de "dificultad de traducción", pese a lo que pueda parecer, están poco desarrolladas en la traductología.

5. ANÁLISIS TERMINOLÓGICO Y TRADUCTOLÓGICO DE INFORMES EN MATERIA DE DERECHOS HUMANOS

Los conceptos presentados en el apartado anterior son necesarios de cara a abordar la traducción de un texto jurídico-institucional como el que nos proponemos. Dicho documento, como ya hemos señalado previamente, es un informe emitido por el Collectif Civil pour les Libertés Individuelles, del año 2019 y de 36 páginas de extensión. Cuenta, además, con la particularidad de presentar el texto dividido en dos columnas, una en francés y otra con el texto el inglés, lo cual puede orientarnos de cara a su traducción a español y, además, puede facilitar la realización de otros estudios terminológicos o traductológicos bilingües (francés-inglés) o, incluso, trilingües (francés-inglés-español).

El informe se divide, además, en cinco partes bien diferenciadas:

1. La introducción.
2. Una síntesis de las principales violaciones de derechos y libertades cometidas en el año 2018.
3. Una síntesis de los avances en materia de libertades individuales.
4. Los desafíos y prioridades para el año siguiente.
5. Un anexo con enlaces a distintos informes, comunicados y documentos relativos a las libertades individuales publicados en 2018.

Ahora bien, es preciso señalar que los avances en materia de derechos humanos y libertades fundamentales en la República de Túnez no son sino el fruto de los esfuerzos del país por cumplir con los principales pactos y convenios a los que se ha adherido en la última década tras la Revolución del Jazmín, englobada en la denominada Primavera Árabe. Como señalan la Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (octubre de 2020) y Jorge Lema (2018), entre los años 2010 y 2012, se produjo en la mayoría de países árabes del norte de África y de Oriente Medio una serie de protestas, que acabaron enmarcándose en un movimiento internacional en favor de los derechos humanos y sociales y la democracia, conocido como Primavera Árabe.

En el caso de Túnez, la llamada Revolución tunecina o Revolución del Jazmín estuvo marcada por las manifestaciones masivas, protestas pacíficas y las huelgas que se fueron convocando desde finales de 2010[176] y durante todo 2011. Entre las consecuencias más inmediatas, encontramos el derrocamiento del gobierno de Zine El Abidine Ben Ali, quien gobernaba desde 1987, y la celebración, en octubre de 2011, de elecciones libres para una Asamblea Constituyente (Jorge Lema, 2018, p. 4-8). De acuerdo con el informe *Étude juridique. Lecture analytique pour l'adoption du Code des droits et des libertés individuelles*

[176] Uno de los acontecimientos que desencadenaron esta revolución es la muerte de Mohamed Bouazizi, un universitario y vendedor ambulante de 26 años, quien se quemó a lo bonzo en la ciudad de Sidi Bouzid para protestar por la acción de la policía, ya que le había sido confiscado su puesto. No obstante, también se incluyen entre las causas del estallido social el paro, la corrupción y la crisis económica que vivía el país (*20 Minutos*, 2011) .

(CODLI) (2020), la Constitución tunecina vio la luz el día 26 de enero de 2014 y mantiene un perfil progresista, pero es fiel a las referencias religiosas y tradicionalistas del país, como se refleja en el artículo 1:

> La Tunisie est un État libre, indépendant et souverain, l'Islam est sa religion, l'arabe sa langue et la République son régime.
>
> Le présent article ne peut faire l'objet de révision.

Así pues, nos encontramos ante un país con una política reformista tras su transición hacia la democracia. Procederemos, a continuación, a analizar y presentar los principales problemas de traducción localizados en el informe objeto de estudio. Para ello, seguiremos la clasificación de Hurtado Albir (2001, p. 288) presentada anteriormente.

5.1. Problemas extralingüísticos

De acuerdo con Hurtado Albir (2001, p. 288), este tipo de problemas remiten a cuestiones de tipo cultural, enciclopédico o temático. En este caso, es preciso que el traductor posea (o adquiera) unos conocimientos enciclopédicos suficientes relativos a la situación previa y aquella inmediatamente posterior a la Revolución del Jazmín. Asimismo, se deberá tener nociones en torno a los hechos acaecidos durante y después del proceso de transición al régimen democrático.

Asimismo, es preciso señalar la amplitud temática del texto en cuestión, dado que, a lo largo de sus páginas, se nombran numerosos pactos, convenios y declaraciones que recogen y catalogan los derechos y libertades fundamentales de los seres humanos y que hemos podido resumir en la tabla siguiente:

TABLA 1. *Textos legislativos citados en el informe.*

Denominación en francés	**Denominación en español**
Textos legislativos internacionales	
Charte africaine des droits de l'homme et des peuples	Carta Africana sobre los Derechos Humanos y de los Pueblos
Convention 108 du Conseil de l'Europe sur la protection des données à caractère personnel	Convenio [n.º 108] para la protección de las personas con respecto al tratamiento automatizado de datos de carácter personal
Convention du Conseil de l'Europe sur la lutte contre la traite des êtres humains	Convenio del Consejo de Europa sobre la lucha contra la trata de seres humanos
Convention du Conseil de l'Europe sur la protection des enfants contre l'exploitation et les abus sexuels	Convenio del Consejo de Europa para la protección de los niños contra la explotación y el abuso sexual
Protocole de Maputo	Protocolo de Maputo
Textos legislativos nacionales	
Circulaire n°216 du 5 novembre 1973	Circular n.º 216, de 5 de noviembre de 1973 [tunecina]
Code pénal	Código penal tunecino
Constitution	Constitución tunecina
Décret gouvernemental n°2019-52 du 21 janvier 2019 fixant l'organisation administrative et financière du registre national des entreprises	Decreto gubernamental n.º 2019-52, de 21 de enero de 2019, regulador de la organización administrativa y financiera del Registro mercantil [tunecino]
Loi de Finances 2018	Ley de Finanzas de 2018
Loi du 23 octobre 2018, relative à l'élimination de toutes formes de discrimination raciale	Ley, de 23 de octubre de 2018, relativa a la eliminación de todas las formas de discriminación racial
Loi n°80 de 2002 relative à l'éducation et à l'enseignement	Ley [tunecina] n.º 80, de 2002, relativa a la educación y a la enseñanza
Loi organique n° 2017-58 du 11 août 2017, relative à l'élimination de la violence à l'égard des femmes	Ley orgánica [tunecina] n.º 2017-58, de 11 de agosto de 2017, relativa a la eliminación de la violencia contra la mujer

Loi organique n° 2018-33, portant approbation de l'adhésion de la République Tunisienne au protocole de la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples relatif aux droits des femmes en Afrique	Ley orgánica [tunecina] n.º 2018-33 relativa a la aprobación de la adhesión de la República de Túnez al protocolo de la Carta Africana sobre los Derechos Humanos y de los Pueblos relativo a los derechos de las mujeres en África
Pacte de la Tunisie pour l'égalité et les libertés individuelles	Pacto de la República de Túnez por la igualdad y las libertades individuales
Projet de loi organique n°28/2018 modifiant et complétant la loi organique N°2015-26 du 7 août 2015, relative à la lutte contre le terrorisme et la répression du blanchiment d'argent.	Proyecto de ley orgánica n.º 28/2018 por el que se enmienda y completa la ley orgánica n.º 2015-26, de 7 de agosto de 2015, relativa a la lucha contra el terrorismo y la represión del blanqueo de dinero.

La existencia de este cuerpo legislativo obliga a realizar una labor documental previa, no solo para comprender la naturaleza de los tratados, sino también para poder traducir adecuadamente su denominación. En lo que respecta a los convenios internacionales, debemos respetar su denominación en español, fácilmente localizable si consultamos IATE, UNTERM o el *Boletín Oficial del Estado*. En lo relativo a la traducción de leyes y códigos propios del derecho tunecino, hemos incorporado necesariamente el gentilicio "tunecino" o "tunecina", o los sintagmas "de Túnez" o "de la República de Túnez" para evitar su confusión con el Código Penal español o con una ley orgánica del ordenamiento jurídico de la lengua meta.

5.2. Problemas lingüísticos

5.2.1. Problemas léxicos y terminológicos

El léxico suele ser uno de los elementos más característicos de las lenguas de especialidad. No obstante, este no es determinante para caracterizar un discurso en tanto en cuanto lengua de especialidad (Franco Aixelá, 2015, p. 4), ya que, como señala Newmark (1988), en un texto técnico la presencia de léxico especializado suele constituir el 10-20% del total.

En el texto propuesto para su traducción, hemos podido encontrar términos pertenecientes a varias lenguas de especialidad y distintos campos semánticos, entre los cuales, destacamos:

1. Ámbito institucional: Assemblée des Représentants du Peuple (p. 7), Conseil de l'Europe (p. 19), Cour Constitutionnelle (p. 30), Ministère de la Femme, de la Famille et de l'Enfance (p. 23), Instance des droits de l'Homme(p. 30), Instance Nationale pour la Prévention de la Torture (p. 11), Tribunal de première instance (p. 25).
2. Ámbito religioso y moral: atteinte à la pudeur (p. 10), bonnes mœurs (p. 29), confession juive (p. 14), Hégire (p. 10), indécence (p. 10), islam (p. 13), Islam Sunnite Malikit (p. 13), islamité (p. 13), Kasher (p. 14), moralité publique (p. 9), pudeur (p. 10), Ramadan (p. 7).
3. Ámbito de la sexualidad e identidad de género: homosexualité (p. 12), orientation sexuelle (p. 9), personne LGBTQI++ (p. 10), trans (p. 10), transgenre (p. 10).
4. Ámbito judicial: abrogation d'une circulaire (p. 26), attentats aux bonnes mœurs (p. 21), attentats à la moralité publique (p. 9), avocat (p. 21), infractions (p. 9), juge administratif (p. 21), juge d'instruction (p. 12), juge judiciaire (p. 21), jugement (p. 4), jurisprudence islamique (p. 15), notaires (p. 13), perquisitions (p. 6), prisonnier (p. 14), témoin (p. 17).
5. Ambito médico : IVG (p. 13), médecin (p. 21).

Así pues, la amplitud temática del documento, ya señalada previamente, se manifiesta en la gran cantidad de campos semánticos que conviven en el texto. Son especialmente ricos aquellos relacionados con las instituciones, el ámbito judicial y la legislación. En menor medida, encontramos términos procedentes de los dominios de la sexualidad e identidad de género, de la medicina e, incluso, terminología relacionada con la religión y la moralidad, habida cuenta de sus manifestaciones socioculturales e incluso legislativos (véase la existencia de la jurisprudencia islámica) en Túnez.

En lo que respecta al trasvase de la terminología jurídico-judicial, este es relativamente sencillo si se trata de derecho o legislación internacionales, como es el caso de la mayoría de organismos y textos legislativos señalados previamente. No obstante, existe una serie de términos

propios del derecho tunecino y de su ordenamiento jurídico que no cuentan con un equivalente preciso en español, como pueden ser: *juge d'instruction* (p. 12), *Juge administratif* (p. 21), *Juge judiciaire* (p. 21). Los tres primeros son un tipo de juez propio del derecho tunecino y que, en nuestra traducción, hemos traducido basándonos en las propuestas de UNTERM, sin incorporar notas al pie, ya que, en definitiva, la naturaleza de estas figuras no es particularmente relevante en el contexto en que se encontraban. Así pues, hemos optado por la traducción "juez de instrucción", "juez administrativo" y "juez judicial".

Otros elementos propios del derecho tunecino y presentes en el texto origen son *loi organique* (p. 19) y *décret* (p. 18). En este caso, hemos realizado también una traducción literal de este concepto y, en caso de ser preciso, hemos incorporado el adjetivo "tunecino" o "tunecina" para evitar que se confundan con un real decreto-ley o una ley orgánica española. En lo que respecta a los organismos e instituciones propios del ordenamiento jurídico tunecino, destacamos la existencia de numerosas "Instances nationales" (Instance des droits de l'Homme, Instance Nationale pour la Prévention de la Torture, Instance Nationale de Lutte contre la Traite des Personnes, Instance Provisoire du Contrôle de la Constitutionnalité des projets de loi). Se trata de una entidad regulada por el artículo 49 de la Constitución tunecina, por el cual:

> "La loi fixe les restrictions relatives à l'exercice des droits et des libertés qui sont garantis par la présente Constitution, ainsi que les conditions de leur exercice sans porter atteinte à leur essence. Ces moyens de contrôle ne sont mis en place qu'en cas de nécessité justifiable dans un État civil et démocratique et pour protéger les droits des tiers, ou pour des raisons de sécurité publique, de défense nationale, de santé publique ou de morale publique, et avec le respect de la proportionnalité et de la nécessité des restrictions à l'objectif recherché. Les instances judiciaires veillent à la protection des droits et des libertés contre toute violation ».

Teniendo en cuenta este dato, hemos decidido realizar una traducción literal del nombre oficial de estos organismos que no poseen un equivalente en España, en aras de facilitar la lectura al receptor del documento. Cabe señalar, además, que no poseen un equivalente preciso en los textos emanados de la Unión Europea, ya que, en función del texto,

se traduce como "entidad nacional a cargo de"[177], "Subcomité Nacional para"[178] o "Agencia tunecina"[179].

Un hecho similar se ha manifestado en los tipos de tribunales reseñados en el TO y que siguen una estructura similar a aquella del ordenamiento jurídico francés: "Tribunal de première instance" (p. 25), así como la "Cour Constitutionnelle" (p. 30). Considerando que el ordenamiento jurídico español presenta numerosas diferencias con el tunecino y que no se corresponde con esta jerarquía, proponemos utilizar los equivalentes más aceptados para estos términos en español: "Tribunal de primera instancia tunecino", y "Tribunal constitucional tunecino", más propio del Derecho español que "Corte Constitucional".

Finalmente, debemos señalar la abundancia de siglas presentes en este documento y que presentamos brevemente en esta tabla:

TABLA 2. *Siglas documentadas y propuesta de traducción en español.*

Sigla	Desarrollo	Propuesta de traducción	Página
ARP	Assemblée des Représentants du peuple	Asamblea de Representantes del Pueblo	23
CCLI	Collectif Civil pour les Libertés Individuelles	Proponemos mantener el nombre en lengua origen. No obstante, dado que se ha traducido a inglés en el propio informe, proponemos "Colectivo Civil para las Libertades Individuales".	25
COLIBE	Commission des libertés individuelles et de l'égalité	Al igual que en el caso anterior, no lo traduciríamos. Si así fuese requerido, proponemos "Comisión de libertades individuales y de igualdad".	27

177 Disponible en: https://bit.ly/3uDLO1U

178 Disponible en: https://bit.ly/3vAzSQ1

179 Disponible en: https://bit.ly/3fTYQDj

GAFI	Groupe d'action financière	Al igual que en el caso anterior, no se traduciría. Si fuese necesario, "Grupo de acción financiera internacional", como viene propuesto en EUR-LEX[180].	18
IVG	Interruption volontaire de la grossesse	Se conoce en español como "aborto".	13
LGBTQI++	Colectivo de lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero, *queer* y demás minorías del colectivo.	LGBTQI+	26

5.3. Problemas pragmáticos

Dado que nos encontramos ante un texto especializado, de carácter jurídico-institucional, no hemos documentado problemas de índole pragmática, pues, siguiendo a Hurtado Albir (2011, p. 288), estos están:

> [...] relacionados con los actos de habla presentes en el texto original, la intencionalidad del autor, las presuposiciones y las implicaturas, así como los derivados del encargo de traducción, de las características del destinatario y del contexto en que se efectúa la traducción.

Teniendo esto en cuenta, el texto plantea pocos problemas salvo en los casos de inexistencia de equivalentes de organismos o tribunales propios del ordenamiento jurídico tunecino en el ordenamiento jurídico español. No obstante, las técnicas de traducción aplicadas permiten sortear estas dificultades, ya que hemos empleado una terminología propia del derecho español o utilizada por organismos internacionales.

Un problema de índole pragmática que podríamos reseñar es la traducción de los topónimos, es decir, el nombre de regiones o localidades propias de Túnez. Su traducción no es, a menudo, clara, ya sea por la falta de fuentes fiables en español para inclinarnos por una traducción, ya sea por el uso del topónimo francés y español en los textos en lengua

[180] Puede consultarse en: < https://bit.ly/3vBILc5 >

española. En el caso del informe, hemos podido reseñar los siguientes topónimos:

TABLA 3. *Propuesta de traducción de los topónimos extraídos.*

Topónimo en francés	Topónimo en español
El Kram	Le Kram
Grand Tunis	Área metropolitana de la ciudad de Túnez
Mahdia	Mahdia
Région de Thamad	Región de Thamad
Sousse	Susa
El Monarguia	Monarguia
Tebourba	Tebourba

Podemos observar en la tabla que, en español, hemos documentado diferencias con respecto a la traducción de algunos topónimos. Por ejemplo, *Tunis* hace referencia en francés a la capital del país, mientras que *Tunisie* se emplea para nombrar al país. No obstante, en lengua meta, la capital y el país reciben la misma denominación, Túnez. Por este motivo, hemos incluido, a modo explicativo, "ciudad de". Con respecto a Sousse hemos podido documentar la forma Susa. Nótese que en esta última se ha adaptado el diptongo -ou-, que representa la vocal posterior /u/, cuyo grafema es ⟨u⟩ en español. No obstante, los textos en los que encontramos mencionada Tebourba emplean esta denominación propia del francés, pese a que en español debería emplearse "Teburba".

6. CONCLUSIONES

Este estudio ha puesto de manifiesto la necesidad de la figura del traductor como un mediador interlingüístico e intercultural, como ya señaló Durán Muñoz (2012, p. 2). Así pues, las técnicas de traducción empleadas y presentadas han pretendido crear un texto meta coherente y cohesionado, en el que, además, se facilita la lectura y la transmisión de la información contenida en este documento.

Nuestro análisis ha puesto de manifiesto, además, las variaciones que pueden existir dentro del discurso jurídico en función del género textual en el que se haga uso del mismo y del marco socio-comunicativo en el que se emite. De esta manera, el empleo de uno u otro término y su

respectivo equivalente puede variar en función del referente y de la asimetría entre los Derechos y ordenamientos implicados.

Finalmente, consideramos que este tipo de documentos se postula como un ámbito poco explorado en la Traductología, y concretamente en el par de lenguas francés-español, lo cual puede constituir una línea de investigación de cara a futuros estudios.

7. REFERENCIAS

20 minutos. (2011, 13 de enero). Túnez: Un mes de revueltas da al traste con la tranquilidad del país más calmo del Magreb. *20 minutos.* https://bit.ly/3fzT1fl

Collectif Civil pour les Libertés Individuelles. (2019). *État des libertés individuelles 2018. Bas les masques !* https://bit.ly/3wKxUMZ

Durán Muñoz, I. (2012). Necesidades de mejora y adecuación en la traducción de textos turísticos promocionales. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación,* 14, 1-10. https://bit.ly/2S0BvYq

Franco Aixelá, J. (2015). La traducción de textos científicos y técnicos. *Tonos Digital,* 29, 1-31. https://bit.ly/2RQrE7M

Federación Internacional por los Derechos Humanos. (2020). *Étude juridique. Lecture analytique pour l'adoption du Code des droits et des libertés individuelles (CODLI).* https://bit.ly/2Twhtph

Hurtado Albir, A. (2011). *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología.* Cátedra

Jorge Lema, G. (2018). *La revolución tunecina: una perspectiva social*. https://bit.ly/3wL5LVY

Llácer Llorca, V. E. (2004). *Sobre la traducción: Ideas tradicionales y teorías contemporáneas*. Universitat de València

Nord, C. (1991). *Text Analysis in Translation. Theory, Methodol-ogy, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Rodopi

Nord, C. (2009). El funcionalismo en la enseñanza de traducción. *Mutatis Mutandis,* 2(2), 209-243. https://bit.ly/3vAxVDb

Oficina de Información Diplomática. (2021). *Ficha país. Túnez. República de Túnez*. https://bit.ly/2SH7Wv4

Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. Prentice.

Organización de las Naciones Unidas. (n. d.). *UNTERM Portal*. https://bit.ly/3yOTbXA

Reino de España (n.d.): *Boletín Oficial del Estado*. www.boe.es

República de Túnez. (2015). *Constitution de la République tunisienne*. https://bit.ly/3vHrn5O

Unión Europea. (n. d.). *EUR-Lex*. https://bit.ly/34sXuKq

Unión Europea. (n. d.) *Interactive Terminology for Europe* [IATE]. https://bit.ly/3uvgJh3

Unión Europea. (2007, 20 de julio). Tratamiento de los datos personales procedentes de la UE por el Departamento del Tesoro de Estados Unidos a efectos de la lucha contra el terrorismo — «SWIFT». *Diario Oficial de la Unión Europea,* C 166/19. https://bit.ly/2R5bzuj

Unión Europea. (2014, 29 de octubre). Propuesta conjunta de DECISIÓN DEL CONSEJO sobre la posición de la Unión en el Consejo de Asociación instituido por el Acuerdo Euromediterráneo por el que se crea una Asociación entre las Comunidades Europeas y sus Estados miembros, por una parte, y la República de Túnez, por otra, en cuanto a la adopción de una Recomendación sobre la ejecución del Plan de Acción UE-Túnez por el que se aplica la Asociación Privilegiada (2013-2017). https://bit.ly/3p3PicZ

Unión Europea. (2016, 14 de septiembre). Resolución del Parlamento Europeo, de 14 de septiembre de 2016, sobre las relaciones de la UE con Túnez en el actual contexto regional (2015/2273(INI)). *Diario Oficial de la Unión Europea,* C 204/100. https://bit.ly/3yNeuJh

Unión Europea. (2018, 9 de noviembre). Decisión n.° 1/2018 del Consejo de Asociación UE-Túnez, de 9 de noviembre de 2018, por la que se adoptan las prioridades estratégicas UE-Túnez para el período 2018-2020. *Diario Oficial de la Unión Europea, L 293/39.* https://bit.ly/3i3A3PK

VIVIENDA Y CIUDAD: DISCURSOS DOMINANTES Y ALTERNATIVAS EMERGENTES

ESTEFANÍA CALO
Universidade da Coruña

RAIMUNDO OTERO-ENRIQUEZ
Universidade da Coruña

ALBERTO RODRÍGUEZ-BARCÓN
Universidade da Coruña

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo realizar una reflexión crítica sobre la amenaza a la que los derechos a la vivienda y a la ciudad están sometidos en la actualidad a través del análisis temático del discurso de 35 entrevistas focalizadas a expertos. Con tal finalidad partimos de dos ideas básicas. En primer lugar, la relación indisoluble entre ambas realidades. La sociología ha relacionado la evolución de la vivienda y la ciudad; ya Max Weber (1966 (1921)), escribió a principios del siglo XIX que la ciudad se forma a través de un asentamiento compacto de viviendas adyacentes. En segundo lugar, si estas realidades están relacionadas, también lo está el derecho de acceso a ambas. En este sentido, entendemos que los dos derechos, a la vivienda y a la ciudad, están actualmente siendo vulnerados en muchos aspectos por razones similares. Esta situación se basa en el hecho de que la construcción de vivienda y de la ciudad se ha convertido en un sector secundario del sector industrial, lo que Harvey (2008) define como el circuito secundario de acumulación de capital, generando situaciones de vulnerabilidad y desigualdad de acceso a la vivienda y a la ciudad.

Parece que el neoliberalismo tiene un discurso que se ha legitimado en las ciudades, haciendo que los derechos pasen a un segundo plano ante las necesidades del mercado. Según Hidalgo y Janoschka (2014, p. 10)

"las políticas neoliberales han alterado la forma en la que [las ciudades] son percibidas, imaginadas y apropiadas y transformadas por los diferentes actores políticos, económicos y sociales". Esto se expresa en varias cuestiones: liberalización de los mercados de propiedad y del suelo urbano; abandono y transformación de la política de vivienda hacia su mercantilización; privatización de las viviendas sociales; y procesos de gentrificación.

Sin embargo, en los últimos años hemos asistido a un auge de visiones más rupturistas con el sistema inmobiliario. La organización de la población para la defensa del derecho a la vivienda y el derecho a la ciudad como bienes comunes, la aparición de inéditas modalidades habitacionales y un nuevo rol de la política municipal, son ejemplos de un cambio.

Para reflexionar sobre esta realidad, empezaremos hablando de la evolución de los derechos humanos para describir el derecho a la vivienda, y su relación con el derecho a la ciudad. Posteriormente, expondremos las consecuencias que la crisis de 2008 ha tenido en ambos derechos, y cómo ha aumentado la vulnerabilidad de la población utilizando como ejemplo el caso español. Para ello presentaremos los resultados de las entrevistas focalizadas realizadas a expertos y a agentes implicados en el sistema residencial (Calo, 2015). A través del análisis temático del discurso, se ha concluido que existen dos tipos discursivos ideales y dominantes, el crítico y el conservador, que apoyan en esencia los parámetros estipulados por el mercado. Ante esta situación, la parte final de este artículo se centra en reflexionar sobre aquellos elementos que parecen estar ausentes en los discursos sobre la crisis y que consideramos como alternativas emergentes: la vinculación del derecho a la vivienda y a la ciudad, las alternativas habitacionales y las nuevas políticas municipales. Éstos, desde la perspectiva del bien común, podrían ser esenciales para mejorar la defensa de ambos derechos para la población.

2. MARCO DE REFERENCIA: LA PERSPECTIVA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Según Vasak (1977), los derechos humanos se pueden clasificar en tres generaciones. Si bien existen críticas a dicha idea, por ser demasiado simplista, el hecho es que esta clasificación nos permite comprender la vinculación y la evolución entre los diferentes tipos de derechos. La primera generación de los derechos humanos son aquellos conocidos como derechos civiles y políticos, relacionados con el principio de libertad. La segunda generación son los derechos económicos que buscan garantizar el bienestar social. Dentro de esta generación aparece el derecho a la vivienda, que permite a la ciudadanía disfrutar de un nivel de bienestar apropiado, puesto que es fundamental para proteger otros derechos como la privacidad personal y familiar o la inviolabilidad del domicilio. Por último, la tercera generación está relacionada con el principio de fraternidad y solidaridad. El derecho a la ciudad se encuentra dentro de estos derechos emergentes, que datan de la segunda mitad del siglo XX, como resultado de una respuesta fraternal a la búsqueda de una calidad de vida global[181].

2.1. Derecho a la vivienda

Con la Revolución Industrial en el siglo XIX, en las sociedades occidentales, comenzaron a surgir nuevas problemáticas relacionadas con la vivienda. Para el desarrollo del capitalismo fue necesario ampliar la mano de obra en las nacientes fábricas, localizadas en los entornos más urbanos, lo que produjo un éxodo rural para cubrir esta demanda. En este sentido, los procesos de industrialización y urbanización aumentaron la presión demográfica sobre la estructura de las nuevas ciudades industriales, lo que supuso la aparición de problemas de vivienda que, hasta ese momento histórico, no existían, tales como: el hacinamiento, nuevas enfermedades o la falta de vivienda (Cortés Alcalá, 1995). Dada

[181] Hay que mencionar el surgimiento de una cuarta generación, que implica la renovación de los derechos anteriores en un nuevo entorno, el ciberespacio (Domingo, 2009). Además, la lucha por los derechos de otras especies animales, que no pueden decidir o defenderse, pueden verse como una nueva área de derechos.

esta situación, exigir el derecho a una vivienda digna se convirtió en un imperativo social para luchar contra la vulnerabilidad de la población y la desigualdad.

Por lo tanto, entendemos que es con el auge de la ciudad cuando aparecen los problemas de vivienda. Sobre la base de que la vivienda es una necesidad básica, un derecho y un elemento que puede implicar desigualdad social, comienza a demandarse que las autoridades públicas actúen para lograr la cohesión social en un marco legal que reconozca y proteja el derecho a su acceso. El contenido de este derecho cambia con el paso del tiempo y, en términos generales, es necesario tener en cuenta los diferentes elementos que lo componen (Tabla 1). La mera inversión económica en relación con la propiedad, el financiamiento y la producción de viviendas no tiene resultados por sí mismos, es necesario ampliar las acciones y hacerlas más sociales para lograr que el derecho sea efectivo (Hartman, 1998).

Podemos decir que el contenido del derecho a la vivienda implica: 1) la relación del derecho a la vivienda con el derecho a la ciudad y el entorno urbano; 2) la defensa de vivienda asequible y la colaboración público-privada, lo que supone que las autoridades públicas deben proporcionar vivienda a quienes no pueden acceder en condiciones normales de mercado (López Ramón, 2010); 3) conectar el derecho a la vivienda con la dignidad y la cohesión social y territorial; y 4) unir el derecho a la vivienda con diversos derechos constitucionales (igualdad, integridad física y moral, privacidad, educación, propiedad, salud y medio ambiente) (Tabla 1).

TABLA 1. *Contenido del derecho a la vivienda*

1. Derecho a la ciudad	Relación con el entorno urbano
2. Vivienda accesible	Las autoridades públicas deben asegurar vivienda accesible a toda la población
3. Cohesión social y territorial	Importancia de la vivienda para conseguir cohesión social y territorial
4. Conexión con otros derechos fundamentales	Igualdad, integridad física y moral, privacidad, educación, salud, medioambiente entre otros

Fuente: López Ramón (2010) y López Madermelo y Cortés Alcalá (1999).

Este derecho a la vivienda es reconocido en diferentes normativas. En la Constitución española se recoge en su artículo 47. En el contexto internacional, por poner algunos ejemplos, podemos hablar de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea del año 2000, que tiene en cuenta la relación entre la vivienda y la exclusión social, y demanda la necesidad de implementar medidas para evitarla. También la Carta Europea de la Vivienda de 2006 reconoce necesario el derecho a la vivienda para la cohesión social en Europa. Finalmente, el Comité de las Regiones asume que la vivienda es indispensable para la cohesión de los territorios y debe integrarse en la planificación urbana, también en su dimensión ambiental y energética, y los servicios públicos.

Para que este derecho se cumpla de forma plena hay que tener en cuenta a aquellas personas que, dentro de las leyes del mercado, no cuentan con recursos suficientes para acceder a una vivienda, ya sea en alquiler o compra, y se encuentran en una situación de desigualdad. Por esta razón, las administraciones deben desarrollar medidas que aseguren el acceso a una vivienda digna para toda la población, por ejemplo, a través de la vivienda social y/o de protección pública (García Macho, 2009).

Sin embargo, este derecho no está realmente universalizado porque la oferta residencial depende principalmente del mercado. Como resultado, enfrentamos ciertas situaciones problemáticas como las personas sin hogar, los problemas residenciales de los jóvenes, la insuficiencia

residencial, el hacinamiento, la inseguridad residencial y la diferencia de precios (valor de mercado), y el ingreso o renta familiar (López Madermelo y Cortés Alcalá, 1999). Dada esta situación, podemos ver cómo están apareciendo alternativas de acceso a la vivienda que pretenden cambiar el modelo neoliberal de financiarización y privatización (Di Feliciantonio, 2017) que serán mencionadas más adelante.

2.2 Evolución del derecho a la vivienda y a la ciudad desde el bien común

Como hemos podido comprobar, el derecho a la vivienda se ha desarrollado en relación con el entorno urbano y, por lo tanto, también se relaciona con el derecho a la ciudad. Podemos decir que ha habido una evolución desde el derecho a la vivienda hasta el derecho a la ciudad; tenemos derecho a una casa digna y tenemos derecho a que ésta se sitúe en un entorno urbano y natural adecuado.

Entendemos dicha evolución de la siguiente forma. Como ya hemos mencionado, el derecho a la vivienda está clasificado por Vazak (1977) como un derecho de segunda generación, un derecho social que garantiza el bienestar económico y las necesidades que las personas deben exigir para sobrevivir. El "siguiente paso" es una generación de derechos basada en la solidaridad contra la desigualdad que busca la calidad de vida global (Vazak, 1977). Ha habido una evolución de un derecho "individual" a un derecho "común". Desde el derecho de cada persona a tener un refugio para disponer de una vida digna, hasta el derecho de la ciudadanía a compartir y decidir sobre el espacio urbano donde se localizan sus viviendas.

De esta forma entendemos que la lucha por ambos derechos debe partir de la idea de lo común, de los recursos compartidos, en términos de Ostrom (2008). Por una parte, si bien es cierto que la vivienda es entendida, generalmente, como un derecho individual, las alternativas residenciales más actuales presentan ideas que la consideran como un bien común, como un beneficio para todas las personas que forman una comunidad. En este sentido, proponen compartir espacios y gestionar su funcionamiento de forma colaborativa. Por otra parte, la ciudad ofrece espacios para forjar lo común a través de prácticas de proximidad,

implicaciones cotidianas y creación de redes de fraternidad (Gomá, 2018, p.33).

Según la Carta Mundial por el Derecho a la Ciudad, éste se basa en tres ejes: 1) el ejercicio pleno de la ciudadanía; 2) la gestión democrática en la ciudad a través de la participación directa de la sociedad; y 3) la función social de la propiedad y de la ciudad priorizando el bien común sobre el individuo, lo que implica el uso socialmente justo y sostenible del espacio urbano.

En palabras de Lefebvre (1976, p. 123), "hasta ahora solo las necesidades individuales con sus motivaciones marcadas por la llamada sociedad de consumo (dirigida por la sociedad de consumo burocrática) han sido investigadas y, por otro lado, bastante manipuladas". Por lo tanto, incluso teniendo en cuenta que cada generación de derechos debe ser defendida en la era urbana, parece que éstos solo pueden mantenerse adaptándose a las nuevas necesidades, y a través de los bienes comunes.

Para la corrección de esta situación, la defensa de los derechos y la reducción de la desigualdad, es necesaria la intervención de los poderes públicos a través de diferentes políticas que afectan el mercado laboral y el residencial (Chapman y Carbenotti, 2011). Además, hace falta que la población sea consciente de que, tanto la vivienda como la ciudad, son elementos por los que debe demandar el derecho al uso y el derecho a decidir. En el caso de la vivienda esto lo vemos a través de nuevas formas colectivas de entender el habitar más allá de la dicotomía propiedad-alquiler y, en el caso de la ciudad, con los movimientos sociales contra procesos como la gentrificación y la turistificación, por ejemplo. En ambos casos las políticas municipales parecen ser la base para una transformación, como veremos más adelante.

Este trabajo presenta los discursos mayoritarios y los elementos secundarios que existen sobre la vivienda, y cómo afectan a la forma en la que se conciben estos derechos para establecer un punto de partida sobre el que reflexionar, y avanzar en la consecución de una ciudad más igualitaria. El análisis de las entrevistas representa la base sobre la que debemos trabajar y avanzar para logar que nuevas concepciones se

asienten y permitan proteger los derechos a la ciudad y a la vivienda como bien común, de forma conjunta y estable.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo se ha basado en el análisis del discurso de 35 entrevistas semiestructuradas. Entendemos que analizar los discursos permite percibir las relaciones de desigualdad que están tras su construcción. Según van Dijk (1993), el uso del lenguaje en eventos comunicativos reproduce las relaciones de dominación y desigualdad. Este autor entiende que existe una relación entre el discurso y la sociedad, y para entender la reproducción de la desigualdad hay que analizar las representaciones utilizadas por los actores sociales.

En este sentido, Kemeny (1992), indica que la forma en la que los problemas sociales son definidos es construida. Aunque se puede creer que los discursos se forjan para solucionar diferentes problemáticas, lo que realmente pretenden es justificar las políticas llevadas a cabo (Jacobs et al., 2003). Según Gabriel y Jacobs (2008) es necesario re-imaginar los conceptos utilizados en base a nuevos desarrollos y necesidades.

La respuesta política a la hora de solucionar los problemas residenciales necesita ser convincente, y para ello construye diferentes imaginarios (Crawford y Flint, 2015). En este proceso se da una competición entre diferentes grupos de interés sobre qué es un problema residencial, y cómo solucionarlo. Por esta razón, según Kemeny (2002), el análisis del discurso se convierte en esencial a la hora de entender qué perspectiva se impone, como reflejo de las relaciones de poder (Jacobs y Manzi, 1996). Lo que las nuevas alternativas habitacionales y los movimientos sociales están haciendo es, precisamente, construir otros imaginarios e intentar incluirlos en la agenda política, para construir un discurso innovador en defensa del derecho a la ciudad y a la vivienda como bienes comunes.

En definitiva, se presenta el análisis temático de un total de 35 entrevistas, realizadas entre 2013 y 2015, después de los peores años de la crisis económica que sufrió España. Se han recogido relatos de diferentes perfiles profesionales: trabajadores/as del sector inmobiliario;

académicos/as que se dedican al análisis de la vivienda desde diferentes disciplinas; activistas que pertenecen a movimientos en defensa del derecho de la vivienda; personas que poseen empresas dedicadas a la promoción y construcción de vivienda; políticos/as; profesionales de la banca; y técnicos/as de la administración ligados con el sector residencial. Estos perfiles han sido seleccionados porque reflejan diferentes relaciones de poder, y representan a los actores principales dentro del mercado residencial.

Si el discurso de estos profesionales no evoluciona hacia una visión de defensa conjunta de los derechos a la vivienda y a la ciudad, será necesario que la población demande un cambio de paradigma para defenderlos. Esto debe traducirse en cambios concretos en la agenda política, especialmente en el ámbito municipal. Los resultados obtenidos tras la realización de las entrevistas indican la existencia de diferentes discursos sobre la crisis residencial española, entre la vivienda como mercancía –"discurso conservador"- y la vivienda como necesidad y derecho individual –"discurso crítico"-. Es necesario superar estas perspectivas para conseguir reducir la desigualdad y afianzar la defensa del derecho a la vivienda y a la ciudad de forma conjunta, de manera que ambos no se vean vulnerados en futuros escenarios de crisis.

4. RESULTADOS

A continuación presentaremos el análisis de los discursos sobre la crisis desde una perspectiva reflexiva y crítica. El objetivo es relacionar las ideas preexistentes con: a) la situación en la que los derechos a la vivienda y a la ciudad se encuentran actualmente.; y b) aquellos elementos secundarios que podrían suponer, en un futuro, un cambio en el sistema residencial.

4.1 Consecuencias y "soluciones" de la crisis de vivienda en España: los discursos en su contexto

Antes de comenzar analizando los discursos, es necesario presentar brevemente el contexto en el que tuvo lugar la reciente crisis económica en España. Rodríguez y López (2011) describen el periodo 1995-2007,

anterior a la crisis, como el momento de institucionalización del neoliberalismo en España con la entrada en la UE. Esto supuso el desmantelamiento de parte del tejido industrial, el reforzamiento de la "especialización inmobiliaria española", el control sobre el gasto público, las reformas laborales, y el aumento de la precarización y el control salarial (Rodríguez y López, 2011).

En la actualidad, uno de los sectores que absorbe el excedente capitalista y estabiliza la economía, es el de la construcción de vivienda y centros urbanos (Harvey 2008). Este proceso se ha convertido en un hecho global a través de auges inmobiliarios como el de España. Este incremento de la urbanización global ha dependido de la construcción de nuevas instituciones y dispositivos financieros, como la titularización y la serialización de las hipotecas, que han aportado el crédito necesario para sustentar el sistema.

La política pública ha favorecido el constante crecimiento de la vivienda con medidas como la Ley de Suelo de 1998, la reducción de las viviendas de protección, la marginalización del alquiler, las desgravaciones fiscales por compra de vivienda, la construcción de infraestructuras de transporte que revalorizó determinadas bolsas de suelo potencialmente urbanizables, y la relajación de las políticas ambientales (López y Rodríguez, 2013). En este sentido, la vivienda se ha convertido en una nueva forma de extraer recursos de los hogares a través de hipotecas con normas como la Ley 2/81 de Regulación del Mercado Hipotecario, que busca aumentar los capitales financieros mediante la creación de valores hipotecarios para que las instituciones financieras obtengan los fondos. El discurso conservador asimila que el problema de estas medidas ha estado fundamentalmente asociado al mercado, por lo que las consecuencias destacadas se centran en los precios y el sector de la construcción:

> Las diferencias de precio son bestiales, lo que indica lo inflados que estaban y el dinero que ganaban los promotores, descomunales, por algo que para ellos apenas tenía riesgo (Técnico de la administración).
>
> Los pequeños promotores especulaban con la construcción y con la venta de vivienda. Cuando empezó la crisis no pudieron vender y se vieron en problemas porque no estaban preparados para afrontar los

> pagos ya que no se dedicaban profesionalmente a este tema (Trabajador sector inmobiliario).

Naredo y Montiel (2011) señalan que el último boom inmobiliario ha sido el más largo de todos y ha generado una crisis casi sin precedentes. El sector sobredimensionado de la actividad inmobiliario-constructiva, con el apoyo de la construcción de infraestructuras y su comportamiento cíclico, condicionó la economía general creando una burbuja especulativa. Esta actividad, junto con el turismo, se instaura como la verdadera industria en España, desmantelando así el sector primario y el secundario. Además, estos procesos propios de la globalización económica tienen grandes efectos en la construcción del espacio y en la ordenación del territorio, provocando un modelo homogéneo y expansivo que prioriza la búsqueda de lucro. En este sentido, el discurso crítico destaca que las mayores consecuencias de la crisis fueron:

> "El derecho a la propiedad prima sobre el derecho a la vivienda, hay que rediseñar el modelo, re-naturalizar y ejecutar el derecho a la vivienda (Académico)".

> "La miseria (…), la gente se está quedando en la calle (…) y no es porque hayan calculado mal, se han quedado sin trabajo, no pensaban que se iban a caer grandes empresas. La gente se queda sin casa y con la deuda (Técnico de la administración)".

> "Los fondos que "paquetizan", venden y desahucian sin contemplaciones. La pobre gente que pierde su casa. Se ha perdido la confianza en el sistema (Activista)".

Desde el discurso conservador, se plantea la necesidad de llevar a cabo diferentes actuaciones para corregir el mercado e intentar solucionar la situación. Por una parte, es necesaria una mejor regulación del sistema crediticio que aumente el poder adquisitivo de la población. Por otra parte, debe de haber mecanismos que faciliten el crédito con mayor control de las condiciones, más realistas y que mejoren la liquidez de los/as usuarios/as para que puedan acceder a la compra de una vivienda.

> "Que la banca busque un equilibrio en los préstamos: que no sean tan duros como ahora ni tan fáciles como antes de la crisis (…). Si no se cae en errores del pasado en relación a las hipotecas no tenemos por qué acabar en otra crisis (Banca)".

> "La solución sería una mayor facilidad en los préstamos y unas exigencias menores a la hora de acceder a ellos. No exigir una capacidad de ahorro que el cliente de la clase baja no tiene (…). Todo se basa en el préstamo, para acceder a él (Trabajadora sector inmobiliario)".

Por otra parte, parece necesario cambiar el modelo de crecimiento económico para aumentar el empleo. La nueva estrategia económica pasaría por evitar la construcción como monocultivo y desarrollar otros sectores industriales de carácter más productivo. De esta forma, el mercado laboral no será tan dependiente de la construcción y en momentos de crisis de este sector, los efectos en el paro serán menores. Si bien es cierto que mejorar el trabajo es una medida fundamental, el discurso conservador apenas contempla el hecho de que la vivienda es una necesidad y un derecho básico relacionado con la ciudad.

El discurso crítico se orienta más hacia medidas que hacen referencia a la necesidad de un cambio de las políticas residenciales, para la ejecución real del derecho a la vivienda. Es imprescindible, para muchas de las personas entrevistadas, que se realice una modificación de las políticas y que recojan realmente este derecho, defendiendo la función social de la vivienda como primera necesidad a través de cuestiones como el fomento del alquiler, los alquileres protegidos y la rehabilitación del parque residencial.

> "Hay que fomentar el alquiler público y las empresas privadas de alquiler a través de la legislación (Técnica de la administración)".

> "Una Ley de Arrendamientos Urbanos que haga rentable poner una vivienda en el mercado de alquiler y vivienda pública en alquiler (Activista)".

También se entienden como muy necesarias las ayudas directas y personales con mayores medidas de control fiscal. Para conseguir un uso eficaz de las ayudas, éstas deberían ser de carácter personal y directo, por lo que habría que modificar el sistema fiscal.

Las ayudas para quien las necesite y mientras lo necesite, con un listado funcional de demandantes (Político).

Como podemos observar, estos discursos construyen un imaginario concreto del sistema residencial (Crawford y Flint, 2015). Los grupos

de interés han desarrollado históricamente un relato convincente que ha calado en la sociedad y que se refleja en la política social (Jacobs y Manzi, 1996). A día de hoy estos discursos se han mantenido y solo han dejado un espacio residual a cuestiones realmente innovadoras, como la relación entre el derecho a la vivienda y a la ciudad, las alternativas habitacionales, o la importancia de las políticas municipales.

En resumen, los tipos discursivos encontrados sobre la crisis se pueden clasificar de la siguiente manera. El discurso conservador entiende que las crisis son cíclicas pero el mayor problema de la última crisis ha sido la ruptura del sistema existente, el desajuste entre oferta y demanda, y la bajada de precios. Las soluciones a esta situación deben pasar por revisar la regulación del sistema crediticio que aumente el poder adquisitivo, cambiar el modelo de crecimiento económico y mejorar el empleo para facilitar el acceso.

En este sentido, esta visión de la situación encuadra a la perfección con la idea de circuito secundario (Harvey, 2008) y de especialización inmobiliaria (López y Rodríguez, 2013) ya mencionadas. El hecho de que la economía de España se base, esencialmente, en la construcción, tanto de vivienda como de centros urbanos, implica que ambos se consideren más como una mercancía que como un derecho. No se niega la existencia de ambos derechos, pero desde luego se vulneran en favor de cuestiones como el crecimiento económico, la propiedad privada y el mantenimiento de las instituciones financieras. Las alternativas propuestas se orientan a facilitar el crédito, con menor injerencia institucional y mayor iniciativa privada. Se formula la necesidad de generar más liquidez para la compra de vivienda, obviando el alquiler en muchos casos y, por supuesto, otras alternativas habitacionales. También se propone la mejora del empleo, lo cual es fundamental, pero apenas se menciona que la vivienda es un derecho básico relacionado con el derecho a la ciudad o la importancia de las políticas municipales.

El discurso crítico se opone más al actual sistema residencial. Describe su funcionamiento como dependiente del económico, lo que implica desequilibrio e inestabilidad en el acceso de la población a la vivienda. En este sentido, las administraciones públicas deberían controlar el funcionamiento del sistema y proteger el derecho a la vivienda, cuestión

que no han hecho de forma eficaz. Desde el punto de vista de este discurso, el mayor problema de acceso a la vivienda es la ausencia de políticas socialmente eficaces y la dependencia respecto de la banca. La solución a esta situación pasa, irremediablemente, por un cambio estructural, la ejecución real del derecho a la vivienda con políticas globales y socialmente orientadas, basadas en ayudas directas y medidas fiscales con mayor control. Además, como se recoge en un estudio de Palacios García y Vinuesa Angulo (2010), también se entiende que la promoción de vivienda protegida debería ser mayoritariamente en alquiler, para conseguir unas dimensiones similares a las de la media de los países europeos. Sin embargo, este discurso adolece de ideas innovadoras.

Si bien es cierto que el discurso crítico se basa en la vivienda como derecho, entendemos que no contempla su relación con la ciudad. Defiende medidas políticas ya existentes, políticas que, como ya hemos dicho, son resultado de la visión de los grupos de interés y de relaciones de poder. Hablan de ayudas directas, del mercado del alquiler o de la rehabilitación. Sin duda estas cuestiones mejorarían el derecho a la vivienda. Sin embargo, sigue existiendo continuidad con el binomio alquiler-compra, con la vivienda como propiedad privada y como derecho individual, y no se contemplan otras alternativas de acceso basadas en lo común. Tampoco existe una visión en conjunto que relacione la problemática residencial con la ciudad, o la importancia de las medidas desde lo local.

A continuación profundizaremos sobre aquellas cuestiones que los discursos existentes no tenían en cuenta, pero que en la actualidad parecen esenciales a la hora de conseguir un nuevo paradigma sobre la vivienda y la ciudad.

4.2 Los elementos secundarios en los discursos: reflexión para el futuro

En las entrevistas ligadas a un "discurso crítico", como ya se ha mencionado, han aparecido de forma muy residual menciones explícitas a la vinculación del derecho a la vivienda y a la ciudad, nuevas alternativas habitacionales y políticas municipales, todas ellas íntimamente

relacionadas y vinculadas al bien común. Una posible explicación de estas "ausencias" es que estos temas todavía no han pasado a formar parte de la política social (Jacobs y Manzi, 1996), lo cual nos indica que las personas entrevistadas poseen un discurso bastante alineado con los de tipo institucional, ya sean conservadores o críticos (Kemeny, 1984).

En primer lugar, no se relaciona la vivienda con la ciudad, lo que indica una falta de visión de conjunto. Como avanzábamos al principio de este trabajo, hay iniciativas que relacionan ambas realidades. Desde un marco normativo, el Comité de las Regiones reconoce que la vivienda es esencial para mejorar el entorno urbano, por lo que es necesario establecer un enfoque integrador de la vivienda con la regeneración metropolitana. En la actualidad, tener en cuenta esta relación es, si cabe, más importante, porque procesos como la gentrificación y la turistificación han venido a agravar muchos de los problemas que aparecieron con la crisis. El derecho a la vivienda contiene la necesidad de la relación con el entorno urbano, y el derecho a la ciudad prioriza el bien común sobre el individual para un uso igualitario del espacio, lo que se encuadra con las alternativas habitacionales emergentes basadas en las iniciativas colaborativas.

En segundo lugar, apenas han aparecido cuestiones relacionadas con las alternativas habitacionales que han ido ganando protagonismo en los últimos años (López-Bahut 2016). La política residencial en España ha generado un sistema que se basa casi exclusivamente en el acceso a la vivienda de construcción libre en propiedad; sólo el alquiler y la vivienda protegida aparecen como alternativas (Calo, 2014). Tras la crisis han ido apareciendo diferentes procesos que todavía no se encuentran en los discursos, pero sí están re-imaginando los conceptos para cubrir las necesidades de las personas (Garbiel y Jacobs, 2008).

Aumentan los procesos colectivos de acceso a la vivienda y formas de verla como un bien común ausentes en los discursos analizados. Podemos hablar de los procesos participativos *bottom-up*. En ellos los habitantes forman parte de la toma de decisiones a diferentes niveles: diseño, construcción y gestión, por ejemplo (Morales et al., 2012; Carretero, 2013). Podemos destacar el *squatting*, que se basa en la ocupación de viviendas vacías, o el *cohousing* (López-Bahut 2016), tipo de

comunidad en la cual, si bien las casas son privadas, existen espacios comunitarios y la toma de decisiones es asamblearia (McCamant y Durrett, 1994). La mayoría de estas iniciativas entiende que los/as habitantes no deben tener un rol pasivo, sino que deben formar parte activa de la toma de decisiones (Morales et al., 2012).

Las formas emergentes de acceso a la vivienda postulan que la vivienda es un proceso que debe ser autogestionado por los/as habitantes y defienden formas colectivas de convivir. Algunas iniciativas de este tipo empiezan a aplicarse en las políticas municipales como el Ayuntamiento de Barcelona y la aprobación del *Plan para el Derecho a la Vivienda de Barcelona 2016-2025*, que recoge el "impulso al modelo de cooperativas de vivienda de cesión de uso: la Covivienda" (Ayuntamiento de Barcelona, 2016, pp. 69-70).

En tercer lugar, y relacionado con lo anterior, la política municipal se convierte en esencial para la gestión de las ciudades (Piñeira Mantiñán et ál. 2019). La finalidad de estas políticas debe centrarse en el ejercicio del derecho a la ciudad y de la vivienda como un enfoque estratégico para combatir la exclusión y la vulnerabilidad, y para que la ciudadanía forme parte de la toma de decisiones (Piñeira Mantiñán et ál. 2019). Según Blanco y Gomá (2019), esto implica la necesidad de un municipalismo del bien común que articule las políticas públicas y disidencias urbanas. Ambos autores mencionan, como ejemplos de este tipo de municipalismo, el Acuerdo Ciudadano por una Barcelona Inclusiva de 2006, y la Obra Social de la Plataforma d'Afectades per la Hipoteca i el Capitalisme de Manresa (Blanco y Gomá 2019: 59). También, a este respecto, cabe mencionar, entre otros muchos posibles, el movimiento vecinal *Lavapiés ¿dónde vas?,* analizado por Gil y Sequera (2018). Esta iniciativa intenta idear medidas públicas capaces de paralizar los procesos de gentrificación y turistificación a través de la auto-organización.

Este nuevo municipalismo debe integrar el derecho a la vivienda en el derecho a la ciudad por dos razones. Una, la total obsolescencia de los planes generales de ordenación urbanística. Estos se han visto inmersos de modo habitual en rigidices administrativas, costes elevadísimos en su ejecución y "miopías urbanísticas" en el medio-largo plazo para

definir un modelo de ciudad (Lobato-Becerra, 2020). Asimismo, dichos planes, siendo teóricamente la herramienta urbanística municipal por excelencia en España, han ayudado a fortalecer el valor de cambio de la vivienda gracias a estimaciones especulativas -siempre al alza- de las necesidades residenciales. También, en este sentido, de nada ha ayudado la deficitaria colaboración interadministrativa entre las políticas autonómicas de vivienda en España y los municipios (Zafra, 2013). Dos, la apuesta por la consolidación de un nuevo municipalismo se explica por el fracaso de las políticas urbanísticas de alcance metropolitano en las que tantas esperanzas, desde el nacimiento de la democracia, se habían depositado para mejorar la gobernanza de cuestiones que precisaban de ópticas administrativas supramunicipales (transporte, gestión de residuos, etc.) (Toscano, 2011; Hildenbrand, 2017). En este sentido, no existen políticas de vivienda destacables que hayan sido ejecutadas en los escasos planes territoriales metropolitanos aprobados en España.

También, cabe decir que el actual Plan Estatal de Vivienda 2018-2021 (regulado en el Real Decreto 106/2018) si bien profundiza, de manera inédita, en parámetros reconocibles en el discurso crítico (apoyo a población menor de 35 años, mayor de 65 o personas en situación de desahucio, y medidas de mejora en la sostenibilidad y accesibilidad a las viviendas), no supera el binomio propiedad-alquiler.

5. CONCLUSIÓN

Este texto ha presentado, de forma resumida, la relación entre el derecho a la vivienda y el derecho a la ciudad basada en la evolución de las diferentes generaciones de derechos humanos planteada por Vasak (1977). Entendemos que su relación puede reflejar la evolución de la defensa de derechos individuales a derechos colectivos. En otras palabras, los derechos a la vivienda y a la ciudad están ligados y la evolución de uno afecta al otro.

El análisis de los discursos sobre la crisis nos ha permitido ver la limitación que existe a la hora de comprender los problemas relacionados con la vivienda y su vinculación con la ciudad. La falta en el pasado de

ideas innovadoras y rupturistas con el sistema ha supuesto que los efectos que ha tenido la crisis económica y residencial iniciada en 2008 en España (a los que en la actualidad podríamos añadir los provocados por la gentrificación y turistificación), acaben por vulnerar todavía más los derechos a la vivienda y a la ciudad. Podemos hablar de dos tipos principales de discurso: el conservador y el crítico. El discurso conservador es continuista con las medidas existentes y basa sus soluciones en la financiación. El discurso crítico enfatiza más las cuestiones legales, aunque las medidas que propone son escasamente innovadoras. Creemos que este escenario está transformándose a medida que crecen los movimientos ciudadanos y se desarrollan algunas políticas municipales (como la barcelonesa), encaminadas a modificar el *statu quo* inmobiliario, y que superan las carencias que tienen las normativas territoriales al uso (planes generales de ordenación municipal, planes de vivienda, etc.), que no son más que reflejos superestructurales del discurso "crítico" y "conservador" (y viceversa) (Clapham, 2009).

Ante esta situación es necesario un cambio político y nuevas medidas que reduzcan la discriminación de la población, y le permitan participar en la toma de decisiones sobre el espacio que habitan. Hay que re-imaginar los conceptos utilizados en base a nuevos desarrollos y necesidades (Gabriel y Jacobs, 2008). Para esto es necesario tener en cuenta, insistimos en ello una vez más, los movimientos que se están dando ante el funcionamiento de la ciudad neoliberal, y de los que se ha hecho mención en el texto. Lo que buscan estas resistencias es superar las "ausencias" de los discursos crítico y conservador, al tiempo que buscan conseguir una ciudad más igualitaria y participativa para proteger realmente el derecho a la vivienda y el derecho a la ciudad. Según Muxi et al. (2011), pensar la ciudad y la vivienda para todo el mundo implica pensar el espacio urbano para toda la ciudadanía desde la diferencia, pero no desde la desigualdad. Aplicar esta perspectiva supone organizar el espacio público para favorecer la autonomía y la socialización y priorizar un diseño basado en las necesidades de toda la población. Para esto hay que basarse en lo común y tener en cuenta las alternativas habitacionales, la relación entre los derechos de la vivienda y la ciudad, y una nueva política municipal.

6. REFERENCIAS

Ayuntamiento de Barcelona (2016). Plan para el Derecho a la Vivienda de Barcelona 2016-2025. Página consultada a 12/05/2021 en: https://habitatge.barcelona/es/estrategia/plan-derecho-vivienda.

Blanco, I. y Gomá R., (2019). Nuevo municipalismo, movimientos urbanos e impactos políticos. Desacatos, 61, 56-69.

Calo, E. (2014). Vivienda y territorio en España. En C. Lamela, J. M. Cardesín y M. García Docampo (Dirs.), Dinámicas territoriales en España: problemas y tendencias en la estructura y ordenación del territorio (pp. 171-200). Biblioteca Nueva.

Calo, E. (2015). El sistema residencial en España: componentes, funcionamiento y necesidades de vivienda. [Tesis doctoral]. Universidade da Coruña.

Carretero, L. (2013). La autogestión viva. Proyectos y experiencias de la otra economía al calor de la crisis. Ediciones Queimada.

Chapman, A. y Carbonetti, B. (2011). Human Rights Protections for Vulnerable and Disadvantaged Groups: The Contributions of the UN Committee on Economic, Social and Cultural Right. Human Rights Quarterly, 33(3), 682-732.

Clapham, D. (2009). Introduction to the special issue – a theory of housing: problems and potential. Housing, Theory and Society, 26(1), 1-9.

Crawford, J. y Flint, J. (2015). Rational fictions and imaginary systems: cynical ideology and the problem figuration and practise of public housing. Housing Studies, 30(5), 792-807.

Cortés Alcalá, L. (1995). La cuestión residencial. Bases para una sociología del habitar. Fundamentos.

Di Feliciantonio, C. (2017). Social movements and alternative housing models: practicing the politics of possibilities in Spain. Housing, Theory and Society 34(1), 38-56.

Domingo, V. (2009). Los derechos humanos de cuarta generación. Crítica, 59(959), 32-37.

Gabriel, M. y Jacobs, K. (2008). The post-social turn: challenges for housing research. Housing Studies, 23(4), 527-540.

García Macho, R. (2009). Los derechos fundamentales sociales y el derecho a una vivienda como derechos funcionales de libertad. Revista Catalana de Dret Públic, 38, 67-96.

Gil, J. y Sequera, J. (2018). Expansión de la ciudad turística y nuevas resistencias. El caso de Airbnb en Madrid. EMPIRIA, 41, 15-32.

Gomá, R. (2018). Políticas sociales y territorio, municipalismo y derecho a la ciudad. Revista de Cuestión Urbana, 4, 19-36.

Hartman, C. (1998). The case for a right to housing. Housing Policy Debate, 9(2), 223-246.

Harvey, D. (2008). Derecho a la ciudad. New Left Review, 53, 23-39.

Hidalgo, R. y Janoschka, M. (2014). La ciudad neoliberal: estímulos de reflexión crítica. En R. Hidalgo y M. Janoschka (Eds.), La ciudad neoliberal. gentrificación y exclusión en Santiago de Chile, Buenos Aires, Ciudad de México y Madrid (pp. 7-32). Pontificia Universidad Católica de Chile.

Hildenbrand, A. (2017). El abandono de la cuestión metropolitana en España. La necesidad de dar un nuevo impulso para su replanteamiento. Revista Iberoamericana de Urbanismo, 13, 25-46.

Jacobs, K. y Manzi, T. (1996). Discourse and policy change: the significance of language for housing research. Housing Studies, 11, 543–560.

Jacobs, K., Kemeny, J. y Manzi, T. (2003). Power, discursive space and institutional practices in the construction of housing problems. Housing Studies, 18(4), 429-446.

Kemeny, J. (1984). The social construction of housing facts. Scandinavian Housing and Planning Research, 1(3), 149-164.

Kemeny, J. (1992). Housing and social theory. Routledge.

Kemeny, J. (2002). Society versus the state. Housing, Theory and Society, 19(3-4), 185-195.

Lefebvre, H. (1976). Espacio y política. RIGSA.

Lobato-Becerra, J. A. (2020). Notas sobre la obsolescencia de los planes generales: planificación estratégica y modelo urbano. Ciudad y Territorio. Estudios Territoriales, LII(204), 197-210.

López-Bahut, E. (2016, 18-20 abril). Alternativas en la vivienda colectiva desde la autogestión de la ciudadanía. Diferentes casos de estudio en España [Ponencia]. II Congreso Internacional de Habitaçao Colectiva Sustentável, São Paulo.

López Madermelo, Ó. y Cortés Alcalá, L. (1999). Balance y presupuestos ante los compromisos de la cumbre de Copenhague. Documentación Social, 115, 17-341.

López Ramón, F. (2010). Construyendo en derecho a la vivienda. Marcial Pons.

López, I. y Rodríguez, E. (2013). Competitividad territorial y circuito secundario de acumulación. El paroxismo de un caso: el ciclo español de 1995-2007. En Observatorio Metropolitano de Madrid (Ed.), Paisajes devastados. Después del ciclo inmobiliario: Impactos regionales y urbanos de la crisis (pp. 25-76). Traficantes de Sueños.

McCamant, K., y Durrett, C. (1994), CoHousing: a contemporary approach to housing ourselves. Ten Speed Press.

Morales Soler, E., Alonso Mallén, R. y Moreno Cruz, E. (2012). La vivienda como proceso. Estrategias de flexibilidad, Hábitat y Sociedad, 4, 33-54.

Muxí Martínez, Z., Casanovas, R., Ciocoletto, A., Fonseca, M., y Gutiérrez Valdivia, B. (2011). ¿Qué aporta la perspectiva de género al urbanismo? En M. E. Gutiérrez Mozo (Coord.), La arquitectura y el urbanismo con perspectiva de género, Feminismo/s 17 (pp. 105-130). Centro de Estudios de la Mujer.

Naredo Pérez, J. M. y Montiel Márquez, A. (2011). El Modelo Inmobiliario Español y su Culminación en el Caso Valenciano. Icaria Editorial S.A.

Ostrom, E. (2000). El gobierno de los comunes. La Evolución de las instituciones de acción colectiva. Fondo de Cultura Económica.

Palacios García, A. y Vinuesa Angulo, J. (2010). Un análisis cualitativo sobre la política de vivienda en España. La opinión de los expertos. Anales de Geografía, 30(1), 101-118.

Piñeira Mantiñán, M.J., Lois González, R. L. y González Pérez, J. M. (2019). New models of urban governance in Spain during the post-crisis period: the fight against vulnerability on a local scale. Terrytory, Politics Governance, 7(3), 336-364.

Rodríguez, E. y López, I. (2011). Del auge al colapso. El modelo financiero-inmobiliario de la economía española (1995-2010). Revista de Economía Crítica, 12, 39-63.

Toscano Gil, F. (2011). El área metropolitana en el ordenamiento jurídico español. Cuadernos de derecho local, 25, 112-120.

Van Dijk, Teun A. (1993). Principles of critical discourse analysis. Discourse & Society, 4 (2), 249-283.

Vasak, K. (1977). Human rights. A thirty-year struggle: the sustained efforts to give force of law to the universal declaration of human rights. UNESCO.

Weber, M. (1966 (1921)). The city. Macmillan.

Zafra, M. (2013). La concertación en la formulación y desarrollo de las políticas de vivienda autonómicas y locales. Revista de Estudios Políticos, 161, 279-308.

LA EDUCACIÓN DEL BUEN VIVIR EN ECUADOR: CONTRIBUCIONES DEL HUMANISMO ILUSTRADO

Fernando Lara Lara
Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo

1. INTRODUCCIÓN

El buen vivir es una cosmovisión indígena que goza de actualidad ante su presencia en distintas propuestas políticas, sociales y educativas en hispanoamérica. Es el caso de Ecuador y Bolivia especialmente. Su presencia en el orden constitucional del Ecuador ha supuesto un envite para que desde las variadas disciplinas se incorpore de significado a este significante tan controvertido.

En este sentido, desde el ámbito de la pedagogía ha supuesto que se debata cómo plasmar esta manera vivir en sociedad, entendida como utopía por distintos pensadores. Los conceptos de ecología, diálogo de saberes, interculturalidad, complejidad, armonía, relacionalidad son claves para su propuesta pedagógica. Estas plantean la necesidad de discutir la presencia de distintas pedagogías para la educación del buen vivir como son la muerte, la pedagogía prenatal, la calidad de la educación ligada a la humildad, el egocentrismo o la universalidad (Lara, 2019).

La "juridización" de esta cosmovisión parece en numerosos casos como una apropiación hacia unas determinadas ideologías, véase el socialismo del siglo XXI, según las tendencias de los gobiernos que los han impulsado (Astudillo, 2020). Sin embargo, la propia complejidad del relato que se ha pretendido encorsetar legislativamente, escapa a cualquier reducción parcial ante la universalidad de sus postulados.

Este trabajo busca poner de relieve algunos elementos discursivos centrales en el relato educativo del buen vivir que Ecuador aspira desde 2008, a partir del diálogo y reflexión del legado del humanismo ilustrado en Ecuador. Así, el significado del buen vivir creemos que es defendido por el riobambeño Juan de Velasco ante la imposición de un lenguaje y un pensamiento ilustrado europeo, no dialogado en estas orillas como defiende Leopoldo Zea (Roig, 2013).

Entre las preguntas que nos gustaría abordar de manera aproximada serían las siguientes, ¿Qué representa el humanismo ilustrado en la historia educativa del Ecuador? ¿Qué fundamentos pedagógicos son esenciales en la estructura del discurso del buen vivir? ¿Qué posibles aportaciones pudieran inferirse para la comprensión de la propuesta pedagógica del Buen vivir desde el humanismo ilustrado?

Desde la historiografía y hermenéutica se acude a varios textos que reflexionan sobre el humanismo ilustrado, como así lo hicieran los autores ecuatorianos Juan de Velasco, Eugenio Espejo o Arturo Andrés Roig entre otros, en compañía de distintos preceptos de normativas educativas ecuatorianas principales de vigencia actual.

En primer lugar se empezará con un sucinto repaso de la llegada de la ilustración a Ecuador y los hitos en la cultura educativa. Posteriormente, se discute la presencia de la interculturalidad en la educación del buen vivir como consecuencia de la conciencia histórica que señala Juan de Velasco. Más tarde se reflexiona sobre la conciencia ecológica como legado del humanismo ilustrado, y significante estructural en la propuesta pedagógica del buen vivir. Del mismo modo se rescata la denuncia de Juan de Velasco sobre la nominación occidental de la persona como ser ajeno a la naturaleza, y las consecuencias de la imposición del lenguaje en la controversia conceptual del buen vivir en la actualidad.

2.- LA ILUSTRACIÓN EN EL ECUADOR: HITOS PRINCIPALES PARA LA CULTURA EDUCATIVA

Creemos necesario abordar la llegada de la ilustración en Ecuador de una manera sucinta, y comentar brevemente algunos de sus exponentes y aportaciones. Las referencias descritas pretenden reflejar la

confluencia de distintos hitos en la historia del Ecuador que han supuesto para cultura política y educativa cimientos importantes. Asimismo, se intentarán destacar algunos exponentes esenciales como fueron Eugenio Espejo y Juan de Velasco, éste último especialmente.

Las primeras ideas ilustradas en aterrizar en esta tierra andina vinieron de pensadores ingleses, franceses y exponentes del liberalismo español principalmente. La llegada de la Ilustración a Quito se puede describir en palabras de Jorge Núñez de la siguiente manera:

> "Así fue como por la ruta de Cartagena y Honda llegaron hasta Quito los usos sociales del mundo exterior, pero llegaron también las ideas de la Ilustración, en forma de palabras y conceptos o en forma de libros. Fue así que la Biblioteca Pública de Quito, luego dirigida por el genial médico mestizo Eugenio Espejo y también algunas bibliotecas particulares, pudieron enriquecerse con textos de pensadores franceses e ingleses, pero sobre todo de ideólogos del liberalismo español (Nuñez, 2016, p.85)".

Entre los exponentes de pensadores radicados en el contexto geográfico de la Audiencia de Quito sobresalen las figuras Miguel Jijón, y de Eugenio Espejo. El primero, durante su estadía en España y Francia pudo conocer estrechamente a Pablo de Olavide, figura conocida en Europa por sus ideas ilustradas. Entre las reflexiones de Espejo se encontraba la preocupación por acercar a los americanos el conocimiento que desde Europa se desarrollaba. Espejo, además de desempeñar la medicina se ocupó de la Biblioteca de Quito, convirtiéndose en su primer bibliotecario (Vela, 2017).

Otra vía de la enculturación ilustrada imprescindible de mencionar fue la desempeñada por la congregación de los jesuitas. Las presencia de ideas de John Locke o de Ëtienne de Condillac fueron difundidas por la Compañía de Jesús a lo largo del S.XVII y hasta su expulsión en 1767 (Vela, 2017). Por otro lado, el rechazo del *Discurso del método de Descartes* es considerado por Mesnard (2009) como la posibilidad de un salto decisivo a la modernidad de su programa de estudios, sustituyendo la *eruditio* por la ciencia exacta. El conflicto con el cartesianismo es mantenido hasta hoy, en especial en lo que respecta a la propuesta del

buen vivir como manifiesta Juan de Velasco con su humanismo ilustrado (Ponce de León, 2015).

El ilustrado Francisco José de Caldas mostró su sorpresa ante libros occidentales no hallados en la cultivada Bogotá. En los recintos universitarios de la Compañía se podían consultar las obras de Newton, Galileo o Copérnico. Además, sorprendía discernir variadas cátedras como las matemáticas, astronomía o botánica (Vela, 2017). El plan de estudios de los jesuitas, se pudo complementar con estas últimas, además de las ramas tradicionales como fueron las humanidades, filosofía, historia, y ciencias físicas y matemáticas (Mesnard, 2009).

Según el profesor Carlos Paladines, se identifican dos novedades en la cultura educativa y epistemológica de la época en relación con la recepción de la ilustración en la Audiencia de Quito (Paladines, 1996):

El primero, la apertura a nuevos horizontes epistemológicos enmarcados por la ciencia, y el método científico. El segundo, el desarrollo de la narración, la crónica y las descripciones de los lugares americanos. Estudio con un marcado carácter histórico es la obra de Juan de Velasco titulada *Historia del Reino de Quito en la América meridional,* en la que según Barrera (2012), reseñaba una serie de tradiciones, historias, noticias y costumbres representativas de la cultura de la época y cultura en la Audiencia de Quito. Si bien la escribió una vez exiliado, se reconoce el rescate de la tradición de las poblaciones indígenas por los jesuitas.

Ahora bien, entre las concreciones de este cambio se pueden mencionar como hitos (Vela, 2017):

- La Misión Geodésica Francesa y Española, en 1734 que se coligió en la promoción de cierta cultura científica en varios oriundos interesados.
- Figuras ilustradas quiteñas se pueden mencionar: Diego Navas, Juan Magnin, José Villavicencio o Pedro Vicente Maldonado.
- La Expedición con patrocinio Real de José Celestino Mutis, destinada a la Botánica en Nueva Granada.

- En 1801 con la presencia y de Francisco José de Caldas.
- En 1802 con la presencia de Alexander Von Humboldt.
- La llegada de la imprenta en la mitad del siglo XVIII.

Un punto de controversia fue la manera de recibir estas nuevas ideas. Pues se discute si simplemente llegaron para ser copiadas por los colectivos criollos de la Audiencia de Quito, promoviendo una fe en la ciencia occidental y su pensamiento europeo, a modo de enculturización etnocéntrica. Roig (2013) discute el carácter no dialéctico de la filosofía latinoamericana, y de la ausencia de procesos de discusión en Ecuador ante las sucesivas imitaciones que se han recibido desde fuera. Leopoldo Zea comenta que "la actitud fue adaptativa que es al mismo tiempo adoptativa" (p.79).

El historiador Jorge Núñez Sánchez plantea por el contrario que empieza a crearse una "conciencia geográfica", una "conciencia económica", una "conciencia política", y una "conciencia histórica" representada por Juan de Velasco, quien defendía la identidad cultural y natural propia de la realidad americana, y manifiesta su rechazo a la comprensión etnocéntrica y limitada que se fabricaba desde Europa (Núñez, 2016).

Es la propuesta de este último autor la que pretendemos defender su vigencia con su humanismo ilustrado en la línea que lo hace Arturo Andrés Roig, o Fernando Ponce de León, y discutir sus posibles inferencias sobre la propuesta de buen vivir que Ecuador aspira como sociedad desde 2008.

3.- BUEN VIVIR Y POSIBLES APORTACIONES DEL HUMANISMO ILUSTRADO

En este acápite se intentará realizar una breve presentación de algunos de los principales elementos discursivos del buen vivir, así como la actualidad de su planteamiento en la propuesta de humanismo ilustrado. Para ello, iniciamos con la pregunta siguiente: ¿Por qué podría ser

interesante la propuesta del buen vivir hoy? ¿Qué mirada se reivindica desde el humanismo ilustrado?

La actualidad de la presencia del buen vivir en la cultura política y educativa actual está presente ante las novedades que ha supuesto en las constituciones andinas de Ecuador y Bolivia, pues lo integran como modelo de sociedad a la que se aspira. La incomprensión de la propia conciencia histórica que defiende Juan de Velasco o Arturo Andrés Roig, ha supuesto que el discurso del buen vivir se haya visto apropiado por ideologías políticas (Astudillo, 2020), o no se haya entendido desde la propia ciencia política y jurídica (De Cabo, 2010), o desde la filosofía (Cortina, 2013).

Como ejemplo de este escepticismo, Cortina (2013) se pregunta sobre cómo es posible reconocer de manera horizontal los derechos de la persona con los de la Pachamama. En otras palabras, muestra su escepticismo al declarar como sujeto de derechos a la naturaleza, superando su consideración tradicional occidental de objeto de derecho.

En esta línea De Cabo (2010), señala que los derechos de la naturaleza son derechos impersonales, esto es, que son ajenos al individuo. La interpretación de ambos cae en el mismo error, la mirada cartesiana, no dialéctica que denuncia Juan de Velasco, Leopoldo Zea o Arturo Andrés Roig.

Otras miradas más horizontales y dialécticas son las defendidas por ejemplo por Miguel de Unamuno o Gabriel García Márquez. Estas visiones que defienden estos pensadores parten de la prudencia científica a lo desconocido, justificando la necesidad de rescatar la cultura. En concreto, las que desconocemos desde las coordenadas de Occidente, como oportunidad incluso de avanzar ante el anquilosamiento de las sociedades actuales. Es la defensa del diálogo, la interculturalidad o la horizontalidad lo que se quiere reivindicar en este trabajo, como propuesta del pensamiento del buen vivir, y fundamento de su inferencia en la educación.

El español Miguel de Unamuno, en el prólogo que hiciera de las *Catilinarias* del ecuatoriano Juan Montalvo, repite una idea del autor ecuatoriano orientada a las aportaciones que desde el continente americano

se podría acoger España para su reconquista espiritual, "El Nuevo Mundo será algún día dueño y señor del Viejo (…) Sí, España tendrá que reconquistarse desde América" (Unamuno, 2009, p.867).

En esta línea, Gabriel García Márquez se atrevía a manifestar en su discurso titulado *Botella al mar para el dios de las palabras* pronunciado en Zacatecas, México, el 7 de abril de 1997 en la inauguración del I Congreso Internacional de la Lengua:

> "Me atrevería a sugerir ante esta sabia audiencia que simplifiquemos la gramática antes de que la gramática termine por simplificarnos a nosotros. Humanicemos sus leyes, aprendamos de las lenguas indígenas a las que tanto debemos lo mucho que tienen todavía para enseñarnos y enriquecernos, asimilemos pronto y bien los neologismos técnicos y científicos antes de que se nos infiltren sin digerir, negociemos de buen corazón con los gerundios bárbaros, los qués endémicos, el dequeísmo parasitario, y devuélvamos al subjuntivo presente el esplendor de sus esdrújulas: váyamos en vez de vayamos, cántemos en vez de cantemos, o el armonioso muéramos en vez del siniestro muramos (García Márquez, 1997, s.p)".

Estas referencias, creemos que vienen a poner de relieve la propia conciencia histórica que reivindica Juan de Velasco, cuando defiende la propia nominación de la realidad ecuatoriana, previa a la impuesta o pretendida desde Occidente; o la reivindicación de la misma procedencia de todos los seres humanos, independientemente del lugar de origen o raza.

Esta discusión supuso un conflicto ante los defensores de la inferioridad de lo hispano y lo americano encabezado por el Conde Buffon entre otros exponentes de la élite científica del momento, denominados "filósofos modernos" (Ponce de León, 2015). Es esta ausencia de dialéctica en el pensamiento latinoamericano la que es denunciada por Arturo Andrés Roig o Leopoldo Zea como se expuso en líneas anteriores.

Ahora bien, como ejes trasversales del discurso del buen vivir hemos seleccionado los siguientes que se expondrán a continuación: la interculturalidad y la ecología.

3.1. La interculturalidad como consecuencia de la conciencia histórica

La configuración política del Ecuador, presenta un marcado pluralismo cultural, que al igual que otros países hispanoamericanos necesita ser incluido en su propuesta de convivencia.

Una concreción importante para orientar la lectura de sus normativas es aquella máxima que se integra en su preámbulo constitucional y que "Apela a la sabiduría de todas las culturas que nos enriquecen como sociedad" (Constitución de la República del Ecuador, 2008). Supera el resentimiento histórico excluyente que aún se encuentra presente por ejemplo en la constitución boliviana al establecer en su preámbulo "jamás comprendimos el racismo hasta que lo sufrimos desde los funestos tiempos de la colonia" (Constitución Política del Estado, 2009), y cuyo espíritu sigue aquel camino que denuncia Juan de Velasco al identificar los filósofos modernos orientados a promover la "Calumnia de América".

> "La Historia del Reino de Quito" de Velasco (…) tiene una unidad que no puede ser desconocida: La vindicación de América y del hombre americano, frente a los ataques de los impugnadores de América. (…). Examen que lo lleva a concluir que fue el carácter marcadamente americanista de dicha Historia lo que motivó su "mala suerte" (Roig, 1987, p.123-125)".

Ahora bien, la sociedad multicultural que existe en Ecuador supone buscar vías para incluir las distintas voces, inquietudes, tradiciones, visiones del mundo y culturas. Esto requiere de una formación de una determinada competencia particular en el ecuatoriano como es la interculturalidad. La aspiración por una vida en armonía pasa por ese saber estar para un saber hacer, y esto es lo que creemos que busca un sociedad del *sumak kawsay* (quechua). Más que recetas homogéneas, una propuesta de diálogo y para el diálogo.

Para Acosta es importante no globalizar el discurso de manera homogénea pues más que buen vivir, existen buenos vivires que se construyen desde las propias realidades locales. Así por ejemplo se puede mencionar otras sinónimos como *suma qamaña* (aymara), el *ñande reko* o

tekó pora (guaraní), el *tarimiat pujústin* (shuar) o el *shiir waras* (ashuar) por mencionar algunos (Astudillo, 2020).

La interculturalidad que es una característica fundamental para comprender el concepto de buen vivir se justifica por la aspiración de una sociedad que esté preparada para la convivencia de su ciudadanía. Para ello, resulta esencial el reconocimiento de la armonía y diversidad con la naturaleza, y de las posibles aportaciones que los distintos pueblos y culturas pueden aportar al mundo. Lo estructural y novedoso por lo tanto, más que un discurso globalizante de cómo estar en el mundo, es su propuesta en cómo construir una sociedad cada vez más interconectada.

Esta aspiración aparece en distintos apartados de la Constitución de la República del Ecuador (2008) en un proceso de "juridización" de esta cosmovisión. Se escogen a continuación los más relevantes en cuanto a la comprensión del derecho a la educación. Se menciona desde el Preámbulo, en el que se encarga de definir esta aspiración de sociedad en Ecuador, abierta al mundo y armonía con la naturaleza, hasta los propios derechos del buen vivir, en especial, el derecho a la educación en coherencia con la *ratio decidendi* que nos ocupa. Estos últimos artículos dibujan la necesidad de orientar la educación desde la interculturalidad y desde el reconocimiento a la ecología como principio que permite la complejidad (ver tabla 1).

TABLA 1. Presencia del buen vivir en la Constitución de la República del Ecuador (2008): derecho a la educación

Ubicación normativa	**Ubicación temática**	**Contenido**
Preámbulo	Definición del buen vivir	Una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el sumak kawsay;
Artículo 3.5	Deberes del Estado	Planificar el desarrollo nacional, erradicar la pobreza, promover el desarrollo sustentable y la redistribución equitativa de los recursos y la riqueza, para acceder al buen vivir.
Artículo 14	Derechos del buen vivir	Se reconoce el derecho de la población a vivir en un ambiente sano y ecológicamente equilibrado, que garantice la sostenibilidad y el buen vivir, sumak kawsay.
Artículo 26	Derechos del buen vivir	La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.
Artículo 27	Derechos del buen vivir	La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.
Artículo 28	Derechos del buen vivir	Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones.
Artículo 74	Derechos de libertad	Las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades tendrán derecho a beneficiarse del ambiente y de las riquezas naturales que les permitan el buen vivir.

Fuente: elaboración propia

Así, que la educación sea intercultural supone la defensa de un pensamiento dialéctico como consecuencia de una confluencia cultural. El derecho a la educación defiende y promueve una sociedad que aprende desde la apertura cultural, y en armonía con la naturaleza. La ecología es una idea que junto con la interculturalidad y la armonía, son insoslayables para el buen vivir.

Para mayor abundamiento, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2010), define la interculturalidad según el artículo 79 d) de la siguiente manera:

> "La coexistencia e interacción equitativa, que fomenta la unidad en la diversidad, la valoración mutua entre las personas, nacionalidades y pueblos en el contexto nacional e internacional".

Sobre la idea de interculturalidad, Fornet- Betancourt (2002) se ocupa de aterrizar este concepto, pues no solo lo contempla como un posible derecho colectivo, sino también individual. En la línea del concepto de persona como ser cultural que defiende Lévi-Strauss, el derecho a la educación supone un derecho en nuestra vida cotidiana a la alteridad. Define en este sentido la interculturalidad aquel autor como:

> "Se trata de una cualidad que puede obtener cualquier persona y cualquier cultura a partir de una praxis de vida concreta en la que se cultiva precisamente la relación con el otro de una manera envolvente, es decir, no limitada a la posible comunicación racional a través de conceptos sino asentada más bien en el dejarse afectar, tocar, impresionar por el otro en el trato diario de nuestra vida cotidiana. (p. 126)".

Para el buen vivir en Ecuador, la educación supone derecho esencial para la consecución de una sociedad intercultural. Por lo tanto, es una cualidad necesaria para que la persona tenga la capacidad para formarse y enseñar en los distintos procesos de diálogo intercultural que experimente. La horizontalidad en la relación es la vía para comprender esta propuesta dialéctica. La conciencia histórica que defiende Juan de Velasco se caracteriza por la necesidad de integrar una confluencia cultural, y denuncia por otro lado, cualquier intento de etnocentrismo cultural y científico como denuncia Leopoldo Zea.

El significado que se ha pretendido exponer sobre el significante intercultural, es el que parece defender Juan Velasco (1727-1792), ecuatoriano y jesuita de Riobamba, que tras la expulsión de jesuitas muere en Faenza (Italia), lugar desde donde escribe *Historia del Reino de Quito en la América meridional*.

Este ecuatoriano, ante la imposición de la llamada calumnia de América que denigra a España y lo Americano, reivindica la propia conciencia histórica, y desde nuestro punto de vista, hispanoamericana. Roig (1984) se detiene en la evaluación que desde la Real Academia de la Historia de Madrid se realiza previa a la publicación de la anterior obra, en agosto de 1789. Los académicos como señala Ponce de León (2015), aunque reconocen el aporte de su trabajo, cuestionan sus inferencias zoológicas y botánicas. Asimismo, muestran su desacuerdo con la crítica que hace Velasco de autores contemporáneos, caracterizados por su defensa de lo español, pero desaprensivos respecto a lo americano.

En palabras de Ponce de León (2015), Velasco fue uno de los autores ecuatorianos pioneros en la protección de la tradición cultural de la América española y que citando a Roig señala que "Había nacido ya, con de Velasco, y en general con los jesuitas expulsos, el 'partido americano' que llevaría adelante el programa autonomista que culminaría con las célebres Cortes de Cádiz" (Roig, 1984, p. 246).

En esta postura destacan dos discursos característicos de la calumnia de américa (Ponce de León, 2015). El primero procedía de los anti -españoles europeos que se centraba en crear parecidos defectos entre criollos y peninsulares. La postura de Juan de Velasco en este caso es la de defender el carácter nacional de España como nación que englobaba ambos hemisferios.

El segundo provenía de los propios españoles de la península, que se alineaban con el discurso calumniador, aceptando las ofensas a los indígenas y criollos, como forma de defensa de los ataques fabricados en Europa. En esta ocasión, Velasco defiende una América diferenciada de la España íbera (Ponce de León, 2015).

3.2 Conciencia ecológica como consecuencia de una conciencia de especie

La conciencia ecológica del buen vivir parte de nuestra nominación de especie, y que supone, no un detrimento en nuestro desarrollo fundamental de nuestra dignidad, sino por el contrario, una evolución de la misma al devolvernos a la naturaleza como expresa el pintor Oswaldo Guayasamín "Para nosotros, los indios, la muerte es una consecuencia de la vida y enterramos a los muertos como se entierra una semilla" (Fundación Guayasamín, 2017, s.p).

Como se intentará exponer, lejos de que los derechos de la naturaleza se constituyan como derechos impersonales, supone una extensión de la dignidad al defender la realidad de la persona como integrante de la naturaleza, superando la visión cartesiana que se siguiera en la modernidad tras Bacon o Descartes.

En un encuentro con jóvenes en España, uno preguntó si en el caso que se reconocieran derechos a la naturaleza, debieran impartirse clases a los árboles o a los animales. La cuestión de la ecología y la conciencia de especie va mucho más allá, pues supone mayor complejidad en su significado. La respuesta que se le compartió fue que sería igual de innecesario darle clase a una pierna o un brazo suyo. La dignidad de la persona en este sentido, se nutre de la complejidad y la visión orgánica que la ecología ofrece.

Es el artículo 41 del Código Civil ecuatoriano que recuerda: "Son personas todos los individuos de la especie humana, cualesquiera que sean su edad, sexo o condición" (2005).

> "En el ámbito educativo la interculturalidad supone un ejercicio de diálogo, tanto a las diferentes culturas existentes como con la propia naturaleza, a la que se le otorgan derechos como consecuencia de la extensión de nuestra integración en ella "somos parte" (Constitución de la República del Ecuador, 2008). En definitiva, la naturaleza es sujeto de derechos que se colige desde nuestra pertenencia (Constitución de la República del Ecuador, 2008, artículos 71- 72- 73 - 74)".

Esa visión ecológica e intercultural es la que fundamenta la novedad constitucional que supuso el intento de "juridización" de esta

cosmovisión, frente a las regulaciones jurídicas occidentales. La principal controversia es la comprensión de que la naturaleza pase a ser sujetos de derechos, superando la tradicional consideración de objeto de derechos.

En cuanto a la propuesta de Velasco, Ponce de León (2015) defiende en la línea de Arturo Andrés Roig, que la fuerte oposición en contra que se enfrenta Velasco es consecuencia de la reivindicación de lo americano, y en especial, por la defensa también de su concepto ecológico como definitorio de la persona cuando intenta explicar el origen de los indios. En esta propuesta creemos fundamenta su humanismo ilustrado. Así señala que:

> "El principio que parece regir estas ideas es el de que 'la naturaleza no da saltos' y que hay entre sus diversos 'reinos', en particular los que corresponden a los seres vivientes, un movimiento que los muestra a todos participando de la vida como un sustrato común (Roig, 1984, p. 98)".

En otras palabras, traslada una racionalidad sistémica (Vanhulst y Beling, 2013) diferenciada a la excluyente, jerárquica y parcial de la imposición de los calumniadores o ilustrados occidentales del continente.

De este modo, la nominación Occidental aparece como una imposición de un lenguaje que pretende superar al propuesto por los indígenas, y que integraba al ser humano en la naturaleza como parte de su propia historia como especie, a diferencia del cartesianismo parcial que se esfuerza por separarla con su visión antropocéntrica. Quizá pudiera explicar esta defensa del pensamiento indígena el rechazo al *Discurso del Método* de Descartes por los jesuitas.

Para la cultura educativa supone la promoción de la conciencia ante la tendencia al etnocentrismo, la de la reflexión ante el ego, la de diálogo ante el monólogo, la de la interculturalidad ante la imposición cultural.

Para mayor abundamiento, significa en palabras de Arturo Andrés Roig que "para de Velasco no existe propiamente 'naturaleza', en cuanto que el hombre no tiene otro acceso a ella que su cultura. Cada grupo humano ha tenido, como le llama de Velasco, su 'grado de cultura', y por lo

tanto, su modo de inserción en la 'naturaleza' que es en tal sentido 'su' naturaleza" (Roig, 1984, p.363).

4. CONCLUSIONES

La cultura política y educativa del actual Ecuador se encuentra direccionada por un ordenamiento jurídico que ha supuesto un intento de plasmación de una cosmovisión que defiende en su propuesta de sociedad la interculturalidad y la ecología como principios inspiradores. La inclusión de la complejidad y de los derechos de la naturaleza, interpelan al legislador ecuatoriano a una educación que supere las visiones parciales y excluyentes de cualquier imposición cultural, o de exclusión con la naturaleza a la que se le devuelve jurídicamente, y que Juan de Velasco ya reivindicó desde el exilio.

La ilustración si bien impulsó importantes trasformaciones, silenció desde una visión etnocéntrica las voces de la conciencia histórica que defiende Juan de Velasco desde su humanismo ilustrado. Tras el paso de los siglos, el buen vivir rescata aquella conciencia histórica que defiende la identidad propia, esta es, una visión cultural basada en la horizontalidad, abierta y ecológica. Esta tradición, rescata la unión de la persona con la naturaleza que ahora revindica el buen vivir, rechazando el racionalismo cartesiano.

La educación ecuatoriana en este sentido, tiene como reto responder a una conciencia ecológica de especie. Sin esta orientación, se vulnerarían los derechos de la naturaleza que lejos de ser impersonales, afectan a la propia dignidad de la persona en la medida que la definen.

La educación en Ecuador, si no contempla esos tres ejes vertebrales se desviaría de la propia cultura política y educativa del buen vivir. En otras palabras, la ecología se propone como atalaya para poder plantear una educación coherente con la historia del Ecuador y la cultura política y educativa que se busca desde el buen vivir hoy. La pedagogía en Ecuador se fundamenta en un desarrollo holístico que justifica la preparación ante la muerte, la discriminación del ego, la búsqueda del encuentro cultural desde la humildad, o la espiritualidad entre otras.

La horizontalidad de la vida de la persona y sus distintas esferas culturales, según recoge el buen vivir en su ordenamiento jurídico, obliga incluir la complejidad en la definición de la educación en Ecuador, y en consecuencia, cualquier aspecto de la vida humana. Prepararse para las distintas experiencias de pérdida, formar la conciencia de responsabilidad social y de los futuros padres, practicar la humildad para saber apreciar la diversidad cultural, discernir el ego como principal escollo para la armonía son posibles líneas que la pedagogía del buen vivir no podría olvidar.

Así, entendemos que el buen vivir y el legado del humanismo ilustrado de Juan de Velasco hoy, por ejemplo animaría al pueblo del Ecuador a discutir al menos, para evitar emular atragantamientos pasados, la imposición de la ideología de la género en los planes curriculares de la educación obligatoria, o la aceptación sin debate de los criterios de calidad en la investigación en la educación superior, impuestos desde las empresas Thomson Reuters o Elservier entre otros posibles ejemplos. En este debate, cabría preguntarse cómo se encuentra reconocida la tradición, el lenguaje y la cultura hispanoamericana en su propuesta epistemológica actual. O si la imposición de la dimensión subjetiva sobre las demás (emocional, biológica, espiritual…) de determinadas personas que integran ciertos colectivos, es coherente con la horizontalidad que se defiende desde la ecología.

Finalmente, la defensa de la ecología y la interculturalidad que hiciera el riobambeño en la América española, y ahora desde el buen vivir en Ecuador, creemos es una riqueza del pensamiento hispanoamericano. Su desconocimiento podría desembocar en una nueva calumnia de américa, pues el buen vivir es una propuesta epistemológica no solo para Ecuador, sino también para el mundo. La significante globalización requiere de propuestas de significado, y la educación del buen vivir creemos que podría ser relevante.

5. REFERENCIAS

Astudillo, J. (2020). Prácticas del buen vivir: experiencias en comunidades shuar, kichwa y manteña. Abya-Yala

Barrera, F. (2012). La idea de Historia en la Historia del Reino de Quito de la América Meridional del jesuita Juan de Velasco. Anales de Literatura Hispanoamericana, 41, p. 299-319.

Código Civil. (2005). Asamblea Legislativa. Registro Oficial.

Constitución de la República del Ecuador (2008). Ciudad Alfaro: Asamblea Constituyente.

Constitución Política del Estado (2009). Ciudad de El Alto de La Paz: Gazeta Oficial de Bolivia.

Cortina, A. (2013). ¿Para qué sirve realmente la ética? Paidós.

De Cabo, C. (2010). Dialéctica del sujeto, dialéctica de la Constitución. Trotta.

Forner-Betancourt, R. (2002). Filosofía e interculturalidad en América Latina: intento de introducción no filosófica. En G. González (Coord.), El discurso intercultural: prolegómenos a una filosofía intercultural (pp. 123-140). Biblioteca Nueva.

Fundación Guayasamín. (2017). Frases de Guayasamín. https://bit.ly/3h27P7o

García Márquez, G. (1997). Botella al mar para el Dios de las palabras. Discurso ante el I Congreso Internacional de la Lengua Española, Zacatecas, 1997. https://bit.ly/3ej8ekg

Lara, F. (2019). Hacia una educación del Sumak Kawsay a través de la propuesta artística de Oswaldo Guayasamín. Arte, individuo y sociedad, 31(1), 9-26.

Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011). Quito: Asamblea Constituyente.

Mesnard, P. (2009). La pedagogía de los jesuitas (1548-1762. En J.Chateau, Los grandes pedagogos. Fondo de cultura económica.

Nuñez, J. (2016). El Ecuador en la Historia. Casa de la Cultura Ecuatoriana. Dirección de Publicaciones.

Paladines, C. (1996). El pensamiento pedagógico ilustrado. Colección de Historia de la Educación y el Pensamiento Pedagógico Ecuatorianos. Quito: Ilustre Municipio de Quito y Universidad Politécnica Nacional.

Ponce de León, F. (2015). La historicidad de las ideas y el método para abordarlas. Velasco, Roig y la Globalización. En Pautas: Filosofía Contemporánea de España y América (pp. 269-294). Universidad Técnica Particular de Loja.

Roig, A. (1984).El humanismo ilustrado en la segunda mitad del Siglo XVIII. Banco Central del Ecuador.

Roig, A. (1987). Humanismo en la segunda mitad del siglo XVIII en Ecuador. Revista de Filosofía, 123-125.

Roig, A. (2013). Esquemas para una historia de la filosofía ecuatoriana. Biblioteca General de cultura.

Unamuno, M. (2009). Obras completas, X. Biblioteca Castro.

Vanhulst, J. y Beling, A. (2013). El Buen vivir: una utopía latinoamericana en el campo discursivo global de la sustentabilidad. Revista Polis, 36, p. 1-18. https://bit.ly/33ffabB

Vela, D. (2017). La Ilustración en la Real Audiencia de Quito. Academia Nacional de Historia, Quito.

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA SOBRE EDUCACIÓN PARA LA MUERTE EN LOS ESTUDIOS DE ENVEJECIMIENTO EN PERSONAS MAYORES

NAZARET MARTÍNEZ-HEREDIA
Universidad de Granada

CARMEN CELIA ROZ FARACO
Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de la muerte es un hecho particularmente difícil. Esto es debido a que se trata de un tema que no se deja atrapar por el discurso humano, la mayoría de las veces queda relegada o incluso eludida por la mayoría de las personas, transformándose en un verdadero tabú (Martínez y De Pedro, 2020). La muerte nos provoca emociones que no deseamos, morir se transforma en algo terrorífico ante la pérdida de todo, por este motivo se elude hablar de ella (Ramos, Selfa y Camats, 2016). Se trata de un proceso que se ha trabajado desde diversas perspectivas (religiosa, psicológica, biomédica, filosófica…), el cual se presenta como una experiencia universal en la que cada individuo la siente, vive y enfrenta de una manera distinta, dentro de un contexto familiar y social, caracterizado por una serie de experiencias previas e influido por sus creencias religiosas, su origen cultural o su interpretación filosófica de la realidad, sobre lo que se ha regido su vida (Munar, Gaviria y Castañeda, 2020).

El proceso de envejecimiento, junto a los indicadores demográficos, apunta hacia un cambio en la pirámide poblacional, aunque actualmente no se le otorga la importancia necesaria (Latorre, 2019). Uno de los mayores retos a los que se enfrenta la sociedad es el aumento de la esperanza de vida. Se trata de un fenómeno que debe ser abordado desde

diversas dimensiones, como por ejemplo: la economía, la sanidad y otros servicios sociales (Calmaestra y Capote, 2020).

Este artículo se orienta a aquellos profesionales cuyo trabajo se dirige a la atención de personas mayores, en concreto, se centra en analizar los estudios sobre muerte y educación en mayores, para conocer si el alcance educativo en este ámbito es relevante dentro de los procesos de preparación para la muerte, tanto propia como ajena, así como si se recurre a programas formativos para ayudar a las personas mayores en la última etapa del ciclo vital (Belando-Montoro y Bedmar, 2015).

Según Cruz (2007) las principales líneas de investigación en relación con la muerte se presentan en torno a varios aspectos, los cuales tratan de proporcionar una respuesta a la existencia de la muerte y el porqué de su negación. Los interrogantes que se plantean son:

- ¿Existe en la especie humana algún elemento que explique la imposibilidad de aceptar la muerte tal y cómo es?
- ¿Se trata de una condición universal biológica del hombre?
- ¿Es importante investigar la filogenia de la especie humana y garantizar cuándo y cómo se presentará el tema de la muerte para comprender dicho proceso?
- ¿Es el miedo a la muerte una emoción? Si es así ¿tiene características especiales?

En este sentido, Cruz (2007) pone de manifiesto la investigación acerca del proceso evolutivo del ser humano, tomando como referencia las cuestiones anteriores para determinar cuáles son las estructuras del cerebro relacionadas con el comportamiento ante la muerte y el morir. De esta manera, para entender el problema de la muerte es fundamental comprender la importancia de las capacidades cognitivas de la autoconciencia y la conciencia (Kübler-Ross, 2000).

Por otro lado, hay autores (Montoya, 2006; Schmidt, 2007) que se dirigen a la vertiente más práctica de este tema, poniendo de manifiesto que la importancia del proceso de morir no está tanto de la concienciación de la muerte, sino en otras cuestiones, como:

- ¿El morir ha sido siempre un problema para los seres humanos?
- ¿Existe la posibilidad de morir sin sufrir? Y ¿Existen medios para morir en paz y sin sufrimiento?
- ¿Qué mecanismos sociales o individuales han permitido afrontar y responder a este proceso?
- ¿Qué factores facilitan y dificultan el proceso de adaptación y aceptación a la muerte propia o ajena?

En concreto, este trabajo se ubica en la segunda línea de investigación de las mencionadas anteriormente, para resaltar la importancia de la educación como un medio facilitador del proceso de aceptación y adaptación a la propia muerte o a la de algún ser cercano, para lo que se recurre a un punto de vista educativo y pedagógico.

Es importante aclarar que la educación para la muerte puede entenderse como una parcela de la pedagogía cuyo objeto de estudio es la formación en temas relacionados con la muerte (Rodríguez, Herrán y Cortina, 2019). La educación, apoyada en soportes pedagógicos, puede contribuir al conocimiento de la muerte propia y ajena (Ramos, Gairín y Camats, 2020).

2. METODOLOGÍA

Este trabajo recoge un estudio basado en la realización de una revisión sistemática, cuyo objeto de interés es la gerontología educativa y la muerte. Esta investigación se encuadra dentro de los estudios de metaanálisis, siendo su objetivo principal la revisión bibliográfica sobre muerte y educación durante el proceso de envejecimiento en la cuarta etapa del ciclo vital. Para ello, se ha desarrollado una revisión bibliográfica sistemática, que toma en consideración lo expuesto por Hernández, Fernández y Baptista (2016), quienes destacan la idoneidad de este tipo de estudios para la realización de investigaciones con objetivos tales como los planteados anteriormente.

Para atender al objetivo de investigación, anteriormente mencionado, se delimitaron cuatro descriptores indexados en ERIC Thesaurus para la búsqueda en las bases de datos: muerte, personas mayores, envejecimiento y educación. La búsqueda con dichos descriptores se realizó mediante combinaciones de dos en dos con el conector correspondiente "and" y se inició en diciembre de 2018 y finalizó en febrero de 2019, dando como resultado una muestra final de 25 artículos (n=25).

Para la selección de los artículos, atendiendo a la Declaración Prisma (Urrutia y Bonfill, 2010) se establecieron como criterios de elección los siguientes:

- Bases de datos: Web of Science y Scopus.
- Años de búsqueda: desde el 2015 hasta el 2019.
- Aparición de los Thesaurus: en el título, resumen, palabras clave o cuerpo de texto completo.
- Procedencia de los archivos: todo tipo de referencias indexadas en las dos bases de datos (publicaciones periódicas, libros, actas de conferencias…).
- Tipos de archivos: artículos, artículos de revisión, capítulo de libro, comunicaciones, libros y revisiones en conferencias.
- Áreas de publicación: abierto a todas las áreas de publicación de las bases de datos (artes y humanidades, ciencias computacionales, ingeniería, matemáticas, psicología, ciencias sociales, etc.).

Tomando como referencia el estudio realizado por Belando-Montoro y Bedmar (2015), el proceso metodológico ha seguido las siguientes etapas:

1. Definición de dos preguntas de interés, que parten del análisis de los estudios sobre finitud y atención en personas mayores ¿cuáles son los estudios publicados sobre muerte y educación durante el proceso de envejecimiento en la cuarta etapa del ciclo vital? ¿Existe una educación

para la muerte tanto para personas mayores como para personas de asistencia?

2. Localización y selección de los estudios más relevantes en la base de datos Scopus y Web of Science (revistas de acceso abierto) en la última versión. Se seleccionaron "las revistas de Gerontología con mayor índice de impacto y de ellas, atendiendo a la información incluida en su apartado de Aims and Scope, se eligieron aquellas que aceptan manuscritos relacionados con el ámbito social, principalmente con la educación" (Belando-Montoro y Bedmar, 2015, p.351). Teniendo en cuenta esto, las revistas que cumplen dichos criterios y que, por tanto, pueden ser consideradas como muestra son:

Scopus:

- International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being
- Canadian Geriatrics Journal
- African Journal of Emergency Medicine
- Annals of Long-Term Care
- Journal of the Indian Academy of Geriatrics

Web os Science:

- BMC Geriatrics

3. Establecimiento de criterios de inclusión y exclusión de los estudios. Durante la fase de preanálisis se ha procedido a examinar los índices de impacto entre los años 2015 y 2019 en cada una de las revistas, seleccionando los artículos que incluían en su título, resumen, palabras clave o cuerpo de texto completo los descriptores muerte, personas mayores, envejecimiento y educación, todos ellos en inglés, con los que establecimos el sistema de categorías. A continuación, en la Tabla 1 quedan recogidas las diferentes categorías que se emplearon en el estudio, junto con los descriptores asociados a las mismas.

***TABLA 1**. Categorías de análisis*

Categorías	Descriptores
Death (Muerte)	Demise (fallecimiento, óbito), decease (defunción, deseso), passing (deceso)
Aging (Envejecimiento)	Active aging (envejecimiento activo), healthy aging (envejecimiento saludable)
Elderly person (Persona Mayor)	Elderly (mayor), senior citizen (ciudadano mayor), adult (adulto), elder (mayor), aged (mayor), fourth aged (cuarta edad)
Education (Educación)	Social education (educación social), pedagogy (pedagogía), training (formación), learning (aprendizaje), teaching (enseñanza), culture (cultura)

Fuente: elaboración propia

4. Extracción de los estudios primarios (muestra total n=25). Posteriormente se ha realizado el análisis de contenido, después de haber seleccionado los artículos que cumplían los criterios anteriormente mencionados. Éste, se trata de un análisis cualitativo, ya que se centra en el estudio de los resultados obtenidos en las principales investigaciones desarrolladas en torno a la temática objeto de estudio. A partir de esto, se han desarrollado los resultados y las conclusiones propias de este trabajo de revisión sistemática.

3. RESULTADOS

La revisión de los 25 estudios primarios que constituye la muestra de nuestra investigación ha puesto de manifiesto que las investigaciones en relación a la finitud y las personas mayores hacen más alusión al duelo (tanto del mayor como de sus familiares) que a la muerte propia. Además, destaca la importancia de llegar a la cuarta edad a través del desarrollo de un envejecimiento saludable, con una mejora de la vida hospitalaria y el cuidado proporcionado.

La pérdida de un ser querido, y en general todas las pérdidas afectivas, despiertan en la persona un conjunto de reacciones emocionales, conductuales y cognitivas, a lo que llamamos duelo. En el caso de las personas mayores en numerosas ocasiones les permite desarrollar

estrategias de afrontamiento exitosas, debido a que han tenido que vivir numerosas pérdidas de este tipo, aunque cada muerte supone una pérdida mayor (Mathur, 2016).

Por otro lado, haciendo referencia a la salud mental, el afrontamiento ante la muerte pone en cuestión la adaptación de la persona psicológica, física, social y biológicamente, por lo que estudiar las implicaciones que se derivan de ella es de especial relevancia, implicaciones que varían según la etapa vital de la persona. En este sentido, la investigación desarrollada por Spillane, Matvienko-Sikar, Larkin, Corcoran y Arensman en 2019 sobre el duelo expone que, la mayoría de los sujetos investigados experimentaron angustia y miedo, aunque algunos casos tuvieron experiencias positivas, sin presentar la angustia experimentada por la mayoría de los miembros de la familia en dicho proceso. González y López (2013) argumentan que, el duelo se caracteriza por ser una vivencia personal, intransferible y dinámica, sin conocer cuando comienza o termina dicho proceso. No se trata de un estado, ni de un momento, se trata de un proceso que puede durar entre dos y cinco años, mediante el cual las personas pueden aceptar una pérdida y volver a reorganizar su propia vida. Las fases del duelo de una persona cercana a la muerte deben concebirse como un proceso especial de duelo, en un principio siendo un impacto hacia una realidad no deseada, ni esperada (Mathur, 2016; Baena, Guzmán y Cabrera, 2019).

Teniendo en cuenta el paso favorable de las fases del duelo, resaltamos la importancia de un envejecimiento saludable. Por su parte, Barenfeld, Gustafsson, Wallin y Dahlin-Ivanoff (2017) en su investigación fenomenográfica, basada en las experiencias de vida de los mayores, resaltan como el envejecimiento saludable es un concepto que concierne a la calidad de vida de las personas mayores, además de un factor clave para promover su bienestar. Por ello, para cuidar y promover su salud, el personal médico debe comprender cómo este grupo percibe el envejecimiento saludable. Los resultados de esta investigación revelaron tres categorías: ser independiente en la dependencia, estar en paz y ser una persona valiosa.

Estos resultados pueden servir de gran ayuda en el final de la cuarta edad, sobre todo como orientación para las personas que cuidan y

trabajan con mayores. En este sentido, es necesario desarrollar habilidades personales para apoyar a las personas mayores y superar los desafíos relacionados con su salud y su muerte. Se destaca la necesidad e importancia de desarrollar programas preventivos de envejecimiento saludable, los cuales deben incluir una educación para la muerte, al mismo tiempo que enfatizan la importancia y preparación para el duelo, la cuarta edad y, con ello, para la llegada de la muerte (Recio-Rodríguez et al., 2019).

Otro aspecto a considerar dentro de la finitud es el cuidado de las personas mayores. Numerosos estudios (Lesley et al. 2018; Madden, Maxwell y Rapoport, 2018; Ruiz Gutiérrez, 2019) identifican el cuidado de los mayores como un tema prioritario en educación para la muerte. Lesley et al. (2018) resumen que, con el aumento de la población de adultos mayores, hay una mayor demanda de médicos de familia con habilidades mejoradas en el cuidado. Por ello, el Colegio de Médicos de Familia ha introducido un certificado de competencia agregada en el cuidado. Por su parte, Madden et al. (2018) examinan la atención comunitaria desde el punto de vista de pacientes y cuidadores, sus estudios ponen de manifiesto que, simplemente el hecho de preguntar a los adultos mayores su estado de salud, puede sugerir la necesidad de más servicios de rehabilitación, examinando el potencial de las redes en línea para ayudar en temas de cuidado comunitario, como la comunicación y el intercambio de información.

Muchas investigaciones (Cossío-Díaz et al., 2015; Galiana, Oliver, Sansó, Pades y Benito, 2015; Crespo y Fernández-Lansac, 2015; Rubio, Márquez, Campos, y Alcayaga, 2018; Fernández y Herrera, 2020) intentan describir las experiencias y los desafíos de apoyo a los cuidadores familiares de personas mayores con necesidades complejas, lo que descubre estrategias de apoyo y prioridades de investigación dirigidas a su soporte, para que se pueda desarrollar un mejor afrontamiento de la muerte propia. Por otro lado, se destaca la prestación de sustento a los cuidadores junto a los recursos de atención de salud basados en la comunidad, la disponibilidad de recursos y su reconocimiento por parte del sistema. Las recomendaciones con respecto a los servicios e investigación versan en torno a ayudar a los cuidadores a autoidentificarse,

formalizar sus apoyos, centralizar los recursos y preparar a la próxima generación para el cuidado.

Dado que la vejez se enfrenta a los problemas de pérdida, enfermedad física y mortalidad, es necesario comprender la vida hospitalaria de una persona para ayudar a enfrentar dichos problemas. Las prácticas educativas cambian la actitud hacia la muerte y el morir (Rodríguez, de la Herrán y Cortina, 2019). En este sentido, este tipo de intervenciones pueden mejorar la experiencia de muerte para el paciente y sus familias, especialmente en entornos como cuidados paliativos, hospicios, cuidados a largo plazo y entornos de atención primaria (Lima-Rodríguez et al., 2018). Aunque la muerte es una parte natural del proceso de la vida, en la mayoría de los casos no se acepta de manera natural, y los temas de preparación para la muerte, como tener una última voluntad, las decisiones sobre el tratamiento médico, la atención cuando son dependientes, etc., no se discuten con frecuencia (Huertas, 2019). En la preparación para la muerte, existe una necesidad de comunicación entre los sujetos de mayor edad y el proveedor de atención médica, lo que lleva a conocer y/o aceptar el final de la vida, seguido de una discusión sobre el plan de atención al final de la vida (Mathur, 2016).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación estaba dirigido en analizar los estudios sobre muerte y educación en mayores durante el proceso de envejecimiento. Para ello, inicialmente se pretendía analizar las investigaciones que trataran los cuatro descriptores (muerte, personas mayores, envejecimiento y educación), sin embargo, en la categoría de educación prácticamente no se ha encontrado ninguno. La mayoría de los trabajos se ocupan, como mucho, de dos de ellos: muerte y personas mayores o envejecimiento y personas mayores, incorporando en muy poca medida el valor de la educación, referida en algunas ocasiones al nivel educativo de los mayores y, en otras, al nivel de formación necesario para los sanitarios médicos para mejorar su salud y reducir niveles de ansiedad y estrés ante la muerte de los pacientes, lo que coincide con el estudio realizado por Ulloa, Godoy y Sepúlveda (2020).

Se puede señalar que, en la mayoría de estudios analizados destacan los artículos relacionados con las áreas sanitarias y de la psicología, siendo pocas las investigaciones en las que destaque un carácter pedagógico, coincidiendo con la investigación realizada por Martínez-Heredia (2020) en la que se pone de manifiesto que la temática se ha trabajado desde diversas perspectivas médicas pero muy poco desde la pedagogía y la educación. Aquí se refleja la principal limitación de esta investigación, aunque la visión inicial quisiese abordar la parte educativa, de ahí la selección de revistas de mayor impacto de gerontología que publicasen aspectos de índole educativa y social.

Con respecto a las preguntas que guiaron la investigación es importante señalar que, en relación a la primera, cuyo interés era la de conocer los estudios publicados sobre muerte y educación durante el proceso de envejecimiento en la cuarta etapa del ciclo vital, podemos concluir como se mencionó anteriormente, que en las investigaciones revisadas apenas se hace mención al ámbito educativo como vía para el tratamiento y acompañamiento de las personas mayores en situaciones cercanas a la muerte.

En segundo lugar, al iniciar este estudio surgía la necesidad de conocer si existe una educación para la muerte, tanto para personas mayores como de asistencia. En este sentido, podemos decir que, aunque son poco los estudios encontrados que aborden este tema, algunos de ellos destacan la importancia de una formación para aquellas personas encargadas de los cuidados y la asistencia a los mayores, ya que los problemas derivados de una perdida, las enfermedades físicas o la mortalidad, son cuestiones que se deben de afrontar durante la vejez. Por ello, se plantea la preparación para la muerte como una necesidad formativa para aquellas personas que prestan atención médica o asistencial al final de la vida, idea respaldada por losl estudios de Sánchez-Román, Zavala, Solares y Chiquete (2014) y de García, Suárez, Pedraza y González (2019).

Al igual que expone Mathur (2016), los textos revisados que constituyen la muestra del estudio han puesto de manifiesto que, las investigaciones en relación a la muerte y las personas mayores hacen más alusión al duelo, tanto del mayor como de sus seres queridos, resaltando la

importancia de llegar a la cuarta edad a través del desarrollo de un envejecimiento saludable, con una mejora de la vida hospitalaria y el cuidado proporcionado. Bermejo, Villacieros, Carabias, y Lozano (2014) y Villavicencio-Chávez et al. (2012), además, destacan la importancia del cuidado en los procesos de duelo propio y ajeno.

Este análisis bibliométrico conduce a señalar que apenas existe una educación para la muerte, ni para personas mayores ni para quienes les prestan asistencia. En este sentido, solamente se puede resaltar la investigación llevada a cabo por Lethin et al. en el año 2016 (Lethin et al., 2016), que concluyó: como la asesoría, el apoyo a los cuidadores y la educación estaban altamente disponibles en los países europeos desde el diagnóstico hasta la etapa intermedia de la demencia, disminuyendo en las etapas finales de la vida. Los países con sistemas de atención basados en las directrices nacionales para la atención en la muerte, parecen ser más conscientes de la importancia de que los profesionales estén especializados en la preparación para la muerte, brindando apoyo a mayores y familiares (Fernández-Isla, Conde-Valvis-Fraga y Fernández-Ruíz, 2016). Por lo tanto, el desarrollo de modelos especializados para la mejora de los cuidados paliativos y de atención primaria, así como, de prestación de servicios a las personas mayores que se encuentran en su etapa final de la vida, junto a sus cuidadores, pueden experimentar aislamiento o exclusión social, lo que tiene un impacto perjudicial tanto para la calidad de vida como para su salud (Vela, Vásquez y Mayorga, 2019).

Por esta razón, se debe propiciar una preparación para la muerte que desarrolle un envejecimiento y acompañamiento de calidad. Los modelos de apoyo social y práctico para el final de la vida están ganando un fuerte impulso a nivel internacional como resultado del Movimiento de Comunidades Compasivas (McLoughlin et al., 2015). Existe la necesidad de una preparación para la muerte y aceptar el final de la vida, algo que no se puede dejar pasar desde el punto de vista médico, psicológico y educativo (Grau Abalo et al., 2008; Herrán, 2020). Por ello, los profesionales que trabajan con mayores deben tener presente la mejora de su formación y la mejora de la calidad de vida de las personas de edad provecta. La complejidad de esta formación requiere de espacios

interdisciplinares para conseguir los objetivos propuestos favoreciendo el afrontamiento del proceso de duelo y muerte cercana, tanto de propia como de algún ser querido.

La pedagogía debe ayudar a la contribución del conocimiento y a la toma de conciencia de la existencia de la muerte, es por ello que hay que trabajarla desde diferentes líneas pedagógicas, pero no podemos negar que la pedagogía de la muerte se trata de una línea en construcción y que ésta no goza del mismo reconocimiento y protagonismo en los mismos países en los cuales la educación se encuentra en constante transformación y desarrollo (Cortina y Herrán, 2012; Herrán, 2013). Del mismo modo, González y Herrán (2010) asumen que más allá del tabú de la muerte se encuentra la educación. Una consecuencia de nuestro miedo diario es rechazar la idea de que el desarrollo de una educación para la muerte puede ayudarnos a mejorar y eliminar dicho miedo, de hecho sí que puede hacerlo. La muerte puede ser más tortuosa sin la educación. La inclusión de la educación para la muerte dentro del sistema educativo formal y no formal como contenido global, normalizado y ordinario forma parte de la enseñanza de vivir completamente.

La educación no puede estar desvinculada del ser humano, por lo tanto ésta no puede separar a la persona de aquello que lo caracteriza, siendo la muerte una de ellas. No podemos confiar en que sea la propia vida la que nos presente la faceta del proceso de morir, sino que la escuela también debe de tomar su papel activo estando ahora mucho más preparada que nunca, tratar la muerte desde el punto de vista educativo puede contribuir al desarrollo de una sociedad más consciente, abierta y madura.

5. REFERENCIAS

Baena, L. R., Guzmán, A. M. A., y Cabrera, M. B. M. (2019). Abordaje Enfermero en el duelo por institucionalización de un familiar mayor. *Paraninfo Digital, 13*(30). http://ciberindex.com/c/pd/e30022.

Barenfeld, E., Gustafsson, S., Wallin, L. y Dahlin-Ivanoff, S. (2017). Supporting decision-making by a health promotion programme: experiences of persons ageing in the context of migration. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 12*(1). https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28639481

Belando-Montoro, M. y Bedmar, M. (2015). Las TIC y la educación en los estudios sobre la fragilidad en personas mayores. *Proferosado, Revista de currículum y formación del profesorado, 19*(3), 348-360.

Bermejo, J. C., Villacieros, M., Carabias, R. y Lozano, B. (2014). Niveles y motivos de satisfacción o insatisfacción en los familiares de los fallecidos en una unidad de cuidados paliativos. *Gerokomos, 25*(3), 111-114. http://dx.doi.org/10.4321/S1134-928X2014000300006

Calmaestra, J. A. N., y Capote, A. (2020). Geografía del envejecimiento en España y Portugal. *Ería: Revista cuatrimestral de geografía*, *40*(1), 107-122.

Cortina, M., y Herrán, A. (2012). Pedagogía de la Muerte a través del cine. *Revista Complutense de Educación, 23*(2), 515-521.

Cossío-Díaz, J. R., González-Salas, J. F. F., Kershenobich-Stalnikowitz, D., Goslinga-Remírez, L., de Oca-Arboleya, R. M., Torres-Morán, L. E., y Calderón-Vidal, M. (2015). Regulación de los cuidados paliativos y muerte asistida. *Gaceta médica de México*, *151*(1), 119-130.

Crespo, M., y Fernández-Lansac, V. (2015). Resiliencia en cuidadores familiares de personas mayores dependientes. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, *31*(1), 19-27.

Cruz, F. (2007). El miedo a la muerte. En M.J. Álava. (Ed.), *La psicología que nos ayuda a vivir* (pp. 913-939). La esfera de los libros.

Fernández, M. B., y Herrera, M. S. (2020). El efecto del cuidado informal en la salud de los cuidadores familiares de personas mayores dependientes en Chile. *Revista médica de Chile*, *148*(1), 30-36.

Fernández-Isla, L. E., Conde-Valvis-Fraga, S., y Fernández-Ruíz, J. S. (2016). Grado de satisfacción de los cuidadores principales de pacientes seguidos por los equipos de cuidados paliativos. *SEMERGEN-Medicina de Familia*, *42*(7), 476-481.

Galiana, L., Oliver, A., Sansó, N., Pades, A., y Benito, E. (2015). Validación confirmatoria de la Escala de Afrontamiento de la Muerte en profesionales de cuidados paliativos. *Medicina Paliativa*, *24*(3), 126-135.

García, I. F. M., Suárez, E. Z., Pedraza, V. F., y González, M. Z. G. (2019). Competencia percibida y necesidad de preparación para cuidadores primarios de pacientes oncogeriátricos. *Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana*, *15*(3).

González, I. y López, L. (2013). *Proceso de duelo, estrategias de afrontamiento y resiliencia en adultos ante la muerte de un ser querido* (trabajo fin de grado). Maracaibo.

González, I., y Herrán, A. (2010). Introducción metodológica a la muerte y los miedos en Educación Infantil. *Tendencias Pedagógicas, 15*(1), 124-149.

Grau Abalo, J., Llantá Abreu, M. D. C., Massip Pérez, C., Chacón Roger, M., Reyes Méndez, M. C., Infante Pedreira, O., Romero, T. Barroso, I. y Morales Arisso, D. (2008). Ansiedad y actitudes ante la muerte: revisión y caracterización en un grupo heterogéneo de profesionales que se capacita en cuidados paliativos. *Pensamiento Psicológico, 4*(10), 70-95.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación* (6ª Edición). MC Graw Hill Education.

Herrán, A. (2013). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad. Eficacia y Cambio en Educación. 12*(2), 163-264.

Herrán, A. (2020). La Pedagogía de la muerte en el contexto de la pandemia: Una mirada radical e inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, *24*, 10.

Huertas, L. A. (2019). Programa educativo sobre muerte y cuidados paliativos en los profesionales de la salud. *Psicooncología*, *16*(1), 177.

Kübler-Ross, E. (2000). *Sobre la muerte y los moribundos.* Carvigraf.

Latorre Santos, C. (2019). El envejecimiento de la población. Oportunidades y retos. *Revista ciencias de la salud*, *17*(3), 6-8.

Lesley A. C., Frank, C. C., Allen, T., Lozanovska, T., Arcand, M., Feldman, S., … Mangal, N. Y. (2018). Identifying the priority topics for the assessment of competence in care of the elderly. *Canadian Geriatrics Journal, 21*(1). https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5864573/

Lethin, C., Leino-Kilpi, H., Roe, B., Martin Soto, M., Saks, K., Stephan, A., … Karlsson, S. (2016). Formal support for informal caregivers to older persons with dementia through the course of the disease: An exploratory, cross-sectional study. *BMC Geriatrics, 16*(32), DOI: 10.1186/s12877-016-0210-9

Lima-Rodríguez, J. S., Asensio-Pérez, M., Palomo-Lara, J. C., Ramírez-López, E. B., y Lima-Serrano, M. (2018). Razones para decidir morir en el hospital o en el domicilio. Visión de los/las profesionales. *Gaceta Sanitaria*, *32*, 362-368.

Madden, K., Maxwell, C., y Rapoport, M. (2018). Community care for older adults— the patient/caregiver perspective. *Canadian Geriatrics Journal, 20*(2). https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5495537/

Martínez, M. D., y de Pedro, A. I. I. (2020). Educación para la muerte y el morir para una vida plena: aprender a morir para aprender a vivir. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, *2*(1), 359-370.

Martínez-Heredia, N. (2020). *Las personas mayores ante la muerte: implicaciones educativas* (tesis doctoral). Universidad de Granada.

Mathur, A. (2016).Transforming Health Care to Meet Expectations of Elderly. *Journal of the Indian Academy of Geriatrics*.

McLoughlin, K., Rhatigan, J., McGilloway, S., Kellehear, A., Lucey, M., Twomey, F., … Bailey, C. (2015). INSPIRE (Investigating Social and PractIcal suppoRts at the End of life): Pilot randomised trial of a community social and practical support intervention for adults with life-limiting illness. *BMC palliative care*, 14, 65. https://bmcpalliatcare.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12904-015-0060-9

Montoya, R. (2006). Morir. Una revisión bibliográfica sobre experiencias de investigación cualitativa. *Evidentia, 3*(11). http://www.index-f.com/evidentia/n11/259articulo.php

Munar, Ó. O. R., Gaviria, E. P., y Castañeda, D. A. O. (2020). Pedagogía de la muerte en la escuela: una tarea pendiente. *Revista Educación y Ciudad*, (39), 121-129.

Ramos, A., Gairín, J., y Camats, R. (2020). Percepciones educativas en relación a la pedagogía de la muerte. *Espacios, 41*(4). http://hdl.handle.net/10459.1/68277

Ramos, A., Selfa, M., y Camats, R. (2016). La necesidad de la figura del psicopedagogo en los procesos de muerte y duelo infantil y juvenil. *Cuadernos de Pedagogía*, 468, 76-80.

Recio-Rodríguez, J. I., Lugones-Sanchez, C., Agudo-Conde, C., González-Sánchez, J., Tamayo-Morales,O., Gonzalez-Sanchez,S., … García-Ortiz, L. (2019). Combined use of smartphone and smartband technology in the improvement of lifestyles in the adult population over 65 years: study protocol for a randomized clinical trial (EVIDENT-Age study). *BMC Geriatrics, 19*(19). https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6343313/

Rodríguez Herrero, P., de la Herrán Gascón, A., y Cortina, M. (2019). Antecedentes internacionales de la Pedagogía de la muerte. *Foro de Educación, 17*(26), 259-276. https://www.researchgate.net/publication/330077974_Antecedentes_internacionales_de_la_Pedagogia_de_la_muerte

Rubio Acuña, M., Márquez Doren, F., Campos Romero, S., y Alcayaga Rojas, C. (2018). Adaptando mi vida: vivencias de cuidadores familiares de personas con enfermedad de Alzheimer. *Gerokomos*, *29*(2), 54-58.

Ruiz Gutiérrez, L. (2019). *Diseño de un programa de educación para la salud: aspectos psicologicos de los cuidados de enfermería al paciente terminal y su familia.*

Sánchez-Román, S., Zavala, C. B., Solares, A. L., y Chiquete, E. (2014). Delirium en adultos que reciben cuidados paliativos: revisión de la literatura con un enfoque sistemático. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, *7*(1), 48-58.

Schmidt Rio-Valle, J. (2007). *Validación de la versión española de la "escala de bugen de afrontamiento de la muerte" y del "perfil revisado de actitudes hacia la muerte": estudio comparativo y transcultural. Puesta en marcha de un programa de intervención* (tesis doctoral). Universidad de Granada.

Spillane, A., Matvienko-Sikar, K., Larkin, C., Corcoran, P. y Arensman, E. (2019). How suicide-bereaved family members experience the inquest process: a qualitative study using thematic analysis. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 14*(1). https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17482631.2018.1563430

Ulloa, Y. Á., Godoy, C. G., y Sepúlveda, M. G. (2020). Caracterización de la producción científica Iberoamericana sobre la percepción del adulto mayor acerca del proceso de muerte. *SALUD Y BIENESTAR COLECTIVO*, *4*(2), 66-78.

Urrutia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica, 135*(11), 507–511. https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015

Vela, N. B., Vásquez, L. F. G., y Mayorga, J. M. (2019). Trabajo social: Cuidados paliativos y sentido de vida para la muerte. *Perspectivas*, (16), 21-33.

Villavicencio-Chávez C., Ferrer, N., Hernandez, M. A., Terrade, J., Garberi, I., Gonzalez, C. (2012). *Satisfacción de los cuidadores principales con el programa de atención domiciliaria equipo de soporte del Instituto de Atención Geriátrica y Sociosanitaria.* Med Paliat. http://www.elsevier.es/es-revista-medicina-paliativa-337-articulo-satisfaccion-los-cuidadores-principales-con-90141728

CONOCIMIENTO ABIERTO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: LOS MOOC

VANESSA IZQUIERDO ÁLVAREZ
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Los MOOC conocidos por su acrónimo en inglés *Massive Online Open Courses* o cursos online masivos y abiertos han supuesto una nueva forma de adquirir conocimiento en los contextos virtuales de aprendizaje. El inicio de los cursos MOOC se encuentra vinculado al acceso abierto, conocido como *Open Course Ware* (OCW) (Palamidessi, 2006). Fueron varias las experiencias que surgieron antes de que el fenómeno educativo MOOC se desarrollase plenamente. Uno de los primeros antecedentes, autores como García-González et ál. (2018) lo sitúan en el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) señalando que el objetivo de esta tipología de cursos se basaba en la posibilidad de democratización del conocimiento gracias al uso de la red. El MIT puso a disposición de los usuarios contenidos de sus cursos habituales de manera libre para que cualquier estudiante o persona que lo necesitara pudiese consumirlo. Estos recursos educativos en abierto mantenían una estructura de curso, incluyendo contenidos, materiales o el programa de estudio. Los materiales disponibles a nivel mundial estaban desarrollados por especialistas en la materia y se encontraban disponibles para su uso, modificación y reutilización. Este modelo formativo suponía una opción para la difusión del conocimiento y la colaboración entre especialistas a nivel mundial, pero sobre todo para la distribución y el acceso libre al conocimiento (Ruiz, 2015).

Otro de los antecedentes de los MOOC se sitúa en la Academia Khan, fundada por Khan (2006) con el objetivo de ofrecer formación gratuita a nivel mundial para los niveles educativos de educación primaria,

media y preuniversitaria. Esta academia se financiaba con donaciones y con la aportación de otras organizaciones como Google o la Fundación Bill and Melinda Gates. Otra de las iniciativas relacionadas con los MOOC surge de la mano de George Siemens y Stephen Downes a través de un curso desarrollado en el año 2008 sobre conectivismo y conocimiento conectado que se ofreció a más de 2000 estudiantes. Los autores de este curso buscaban poner de manifiesto el poder de la red y de las conexiones que pueden surgir entre las personas cuando existe un interés por formarse en una disciplina y aprender. Posteriormente, en el año 2011 Sebastian Thrun y Peter Norvig desarrollaron el primer curso MOOC sobre inteligencia artificial en la Universidad de Stanford. Este curso tuvo un gran impacto recibiendo más de 160.000 matriculaciones desde 190 países distintos.

Finalmente, todas estas iniciativas se convirtieron en un fenómeno educativo en el año 2012 (Sangrà et ál., 2015). Estas experiencias de aprendizaje han supuesto que los cursos MOOC sean conocidos por su carácter social (Callejo-Gallego y Agudo-Arroyo, 2018) y por su capacidad para propagar el conocimiento (Mackness et ál., 2010) sin que las fronteras geográficas supongan una restricción para el conocimiento (Vázquez et ál., 2013).

2. DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Los cursos MOOC, según Al-Rahmi et ál. (2019) y Gea (2015), se definen por cuatro principios esenciales, en primer lugar estas experiencias de formación se conforman como cursos, es decir, contemplan unos objetivos de aprendizaje contando con una estructura de contenidos; en segundo lugar, son cursos en línea lo que hace posible que los estudiantes accedan desde cualquier parte del mundo; en tercer lugar, son programas abiertos, es decir, cualquier persona interesada sin un conocimiento previo sobre la temática puede inscribirse; y en último y cuarto lugar, son programas gratuitos lo que supone un acceso al conocimiento sin costes para el usuario ni restricciones en el acceso al material, ya que los materiales están disponibles en acceso abierto.

Es importante destacar que en cifras los cursos MOOC cuentan globalmente con 110 millones de estudiantes que se interesan por más de 135.000 cursos ofrecidos por más de 900 universidades a nivel mundial (Shah, 2019). Estos datos sugieren que el fenómeno MOOC se presenta como una innovación educativa relevante (Chiappe y Amaral, 2021), contando con una fuerte proyección nacional e internacional (Méndez, 2013). Por lo tanto, los MOOC pueden suponer "un papel primordial como medios de aprendizaje y recursos de enseñanza" (Ricoy et ál., 2008, p. 504). Estos programas permiten que los estudiantes accedan a formación de calidad de forma gratuita, gracias a los conocimientos especializados que ofrecen las instituciones que los imparten. Incluso algunos de estos programas formativos son susceptibles de convertirse en estudios oficiales con plena validez académica (García et ál., 2017).

Con los MOOC se persigue que el conocimiento llegue a más personas, de manera que la educación no tenga límites. Según Gallego et ál. (2014) esta modalidad formativa se centra en el concepto de democracia y justicia social. Otros autores consideran estas iniciativas como elementos que contribuyen al acceso universal a la educación de alta calidad (Chauhan, 2014). Sangrà (2013) considera que estos programas formativos son capaces de llevar el conocimiento a lugares donde la formación llegaba de manera limitada. Este formato de cursos además se distribuye en multitud de idiomas con independencia del espacio y el tiempo, siendo su principal característica que su acceso no supone un coste para los estudiantes.

Los cursos MOOC favorecen el intercambio de ideas, conocimiento y experiencias gracias a los estudiantes de todas las partes del mundo y a su procedencia de distintas instituciones educativas. Estos cursos supusieron un reto ante la gran cantidad de información presente en la red y a la necesidad de ordenar y clasificar esta información por parte de las instituciones educativas. Los MOOC han supuesto una revolución en la formación para una parte extensa de la población interesada en recibir conocimiento de calidad de instituciones y organizaciones de prestigio (Cormier y Siemens, 2010). Otro de los beneficios de esta tipología de cursos es que permiten el aprendizaje permanente de la población y su

capacitación en competencias y habilidades necesarias para el desarrollo profesional.

McAuley et ál. (2010) sostienen que los MOOC ayudan a crear conocimiento en conjunto entre los participantes, ya que los estudiantes conectan a través de sus propias experiencias y se ven influenciados por el lugar en el que viven. Supone la creación de espacios abiertos y participativos surgidos gracias a la red que permiten acceder a un contexto educativo en el que desaparecen los formalismos y la rigidez de los entornos formativos al uso. Esto hace que los participantes interactúen de forma libre en entornos de aprendizaje ricos en el que cada individuo elige el grado de implicación que asume. Los cursos MOOC conectan las necesidades formativas con los intereses de los individuos a la vez que suponen la divulgación del conocimiento (Fernández-Díaz et ál., 2017; Vizoso, 2013). Según McAuley et ál. y Méndez (como se cita en Vázquez-Cano y López Meneses, 2014), "los MOOC podrían ser los nuevos senderos para la expansión del conocimiento, la innovación universitaria, la empleabilidad y el desarrollo sostenible de escenarios de aprendizajes masivos para la ciudadanía global".

Cabero (2015) y Chen et ál. (2019) señalan que los MOOC son utilizados por las instituciones de educación superior para apoyar la inclusión social, contribuir a la ecuanimidad en la educación o divulgar el conocimiento. Estos programas formativos son capaces, además de formar a muchos estudiantes siendo una opción educativa de bajo coste para los interesados, de favorecer la integración en países con economías restringidas (Callejo y Arroyo, 2018); García et ál., 2017) o en países en vías de desarrollo (Liyanagunawardena et ál., 2014). García-González et al. (2018, p. 217) sostienen que "la educación es esa fuerza que puede contribuir a la igualdad de oportunidades para que todos los individuos que han sido excluidos por alguna razón puedan desarrollar las competencias necesarias para insertarse en la sociedad, en el mundo productivo y en el mejoramiento de las condiciones de vida". Según Blanco (2008) la exclusión de las personas sucede por distintas razones como el género, la etnia, la procedencia social, las capacidades o características personales o, incluso, por las limitaciones que se producen en el acceso al mundo digital. Según Fernández-Ferrer (2019) se pueden

producir otras limitaciones en los cursos en línea masivos y abiertos en relación con los estudiantes vinculados a la necesidad de contar con requisitos previos al curso, contar con costes adicionales, desconocer el funcionamiento de los cursos o a cuestiones relacionadas con la atención y seguimiento a los estudiantes por parte del profesorado.

Los MOOC han destacado a lo largo de estos años por ser opciones formativas gratuitas y accesibles para cualquier estudiante con independencia de su origen, de sus conocimientos previos o su situación geográfica. En palabras de Chiappe y Amaral (2021, p. 19):

> Los MOOC, además de ser utilizados como una herramienta educativa que mejore la calidad de las experiencias de aprendizaje también empiezan a ser considerados como aportantes activos para procesos de inclusión social y educativa ya que brinda alternativas reales de acceso a recursos educativos de calidad para personas con dificultades de acceso a la educación tradicional, democratizando así la educación.

3. TIPOLOGÍAS DE MOOC

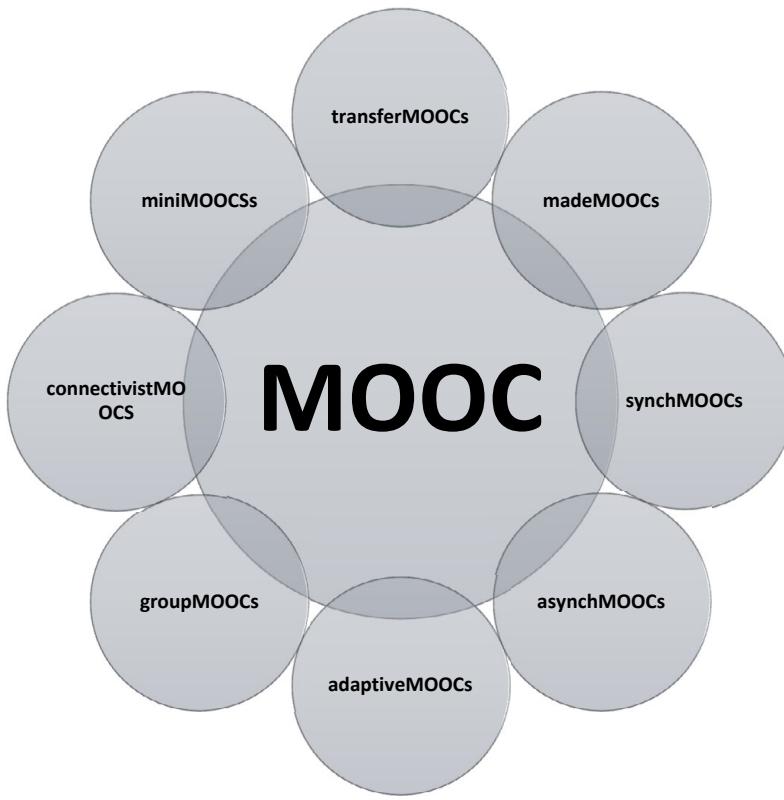
Los MOOC son considerados como un modelo educativo tecnopedagógico emergente y una opción basada en Internet y las TIC para aquellos estudiantes que se encuentren motivados para aprender. Los MOOC emergen gracias a la fusión de dos elementos fundamentales, los tecnológicos y los pedagógicos:

> La conectividad de las redes sociales, el acceso al conocimiento de un reconocido experto en un campo de estudio y una colección de recursos online accesibles libremente. Sin embargo, quizás lo más importante, es que un MOOC se construye sobre el compromiso activo de varios cientos o miles de estudiantes que auto organizan su participación según sus metas de aprendizaje, conocimientos previos, competencias e intereses comunes. Aunque podría ser, en alguna medida, similar a un curso convencional, ya que mantiene un calendario y una serie de temas, un MOOC no suele incluir tasas de matrícula, no tiene prerrequisitos más que el acceso a Internet y el interés, no predefine unas expectativas hacia la participación y no ofrece una acreditación formal (McAuley et ál., 2010, p. 4).

Los MOOC han seguido evolucionando con el paso del tiempo y han adoptado distintos enfoques. El impacto de estos programas formativos

se acelera por su integración en plataformas agregadoras de MOOC (Izquierdo et ál., 2019). Algunas de las plataformas de MOOC más conocidas son Miríadax, Coursera o EdX. En relación con las tipologías de MOOC se puede decir que estas son el reflejo del proceso formativo de cada tipo en los que existe una variabilidad en la forma de aprender de los estudiantes, en el diseño de los contenidos o en la evaluación (Cabero et ál., 2014). Una de las propuestas más amplias sobre la categorización de los MOOC aporta una taxonomía de ocho tipos distintos (Clark, 2013):

FIGURA 1. Taxonomía de MOOC



Fuente: Elaboración propia (basado en Clark, 2013).

1. transferMOOC: son aquellos cursos que se han trasladado desde las plataformas de formación de las universidades a plataformas específicas de cursos MOOC. Algunos de estos cursos se asemejan a los cursos académicos al uso mediante la transferencia del conocimiento por parte del profesor.
2. madeMOOC: son cursos que contienen mayor énfasis en las píldoras de vídeo. Cuentan con un enfoque formal en cuanto al trabajo del alumno, ya que exigen tareas sofisticadas y de calidad acercándose a la resolución de problemas, incluyendo distintos niveles de exigencia. El objetivo principal de estos cursos se orienta a la adquisición de habilidades. Utilizan el trabajo entre pares y la coevaluación como opción metodológica ante el elevado número de estudiantes matriculados con el que cuenta.
3. synchMOOC: también denominados MOOC síncronos, son cursos que se caracterizan por contar con fechas de inicio y finalización estrictas y fijadas al inicio de la formación. Por ello, cuentan con plazos determinados para la entrega de tareas y actividades de evaluación.
4. asynchMOOC: también denominados MOOC asíncronos, son cursos que a diferencia de los anteriores, no cuentan con fechas establecidas, por lo que mantienen fechas flexibles para la entrega de las actividades de evaluación, o incluso no cuentan con ninguna. La ventaja de este tipo de cursos es que el estudiante puede cursar el MOOC sin ningún tipo de restricción temporal y horaria.
5. adaptiveMOOC: son MOOC adaptativos ya que utilizan algoritmos para adaptarse a la situación de aprendizaje del estudiante. Esto hace posible generar experiencias de aprendizaje personalizadas, en las que el estudiante desarrolla su aprendizaje por distintos caminos. Por lo tanto, estos cursos no ofrecen secuencias de contenidos estructuradas ni lineales.
6. groupMOOC: son MOOC en los que se generan grupos de estudiantes reducidos de carácter colaborativo. Su objetivo es fidelizar a los estudiantes con el aprendizaje.

7. connectivistMOOC: son MOOC de corte conectivista, creados por George Siemens y Stephen Downes. Su objetivo se centra en crear conexiones gracias a la red para que los estudiantes seleccionen y compartan el conocimiento conjuntamente.
8. miniMOOC: son MOOC más cortos que pueden durar horas o días, con objetivos de aprendizaje concisos y un número reducido de contenidos.

A pesar de que existen diversas formas de clasificar los cursos MOOC, una de las clasificaciones más conocidas se centra en dos tipos los cMOOC y los xMOOC (Department for Business, Innovation and Skills, 2013; Downes, 2012; Siemens, 2012; Scopeo, 2013; Vázquez et ál., 2013).

Los cursos xMOOC suelen presentar una estructura similar a los cursos e-learning que ofertan de manera tradicional las universidades aunque se adaptan a las características concretas que marcan las plataformas de MOOC (Cabero et ál., 2014). Ruiz (2015) los sitúa como modelos formativos centrados en la transmisión del conocimiento desarrollados por profesores universitarios especialistas, en los que destaca un modelo instruccional cercano al conductismo, presentando los contenidos a través de vídeos unido a materiales conjugados con pruebas de evaluación. Según Fernández-Rodríguez et ál. (2018) son cursos que focalizan el centro del aprendizaje en el profesor, manteniendo un estilo educativo directivo con mucho control sobre el diseño del curso y por lo tanto, contando con una estructura rígida más cercano a los modelos tradicionales de formación.

Los cursos cMOOC, por su parte, se sustentan en la filosofía de aprendizaje aportada por George Siemens y Stephen Downes de corte conectivista. La teoría de estos cursos se centra en los siguientes principios del conectivismo (Siemens, 2004):

- El proceso de aprendizaje y el conocimiento se encuentran influenciados por las opiniones de los participantes.

- El aprendizaje surge como consecuencia de la conexión entre nodos y entre fuentes de información especializadas.
- El aprendizaje también se encuentra en los dispositivos digitales.
- La capacidad por aprender más ejerce una gran influencia en el aprendizaje futuro.
- Las conexiones entre lo que ya sabemos son necesarias para seguir aprendiendo.
- Es fundamental establecer nexos significativos entre el conocimiento que poseemos.
- La intención de seguir actualizado es imprescindible en el conectivismo.
- Tomar decisiones implica un proceso de aprendizaje.

Esta filosofía sitúa al alumno como el punto de inicio del aprendizaje, de forma que será el propio estudiante el que construya el conocimiento. Esto es posible por la interacción con el resto de la comunidad. El diseño instruccional de este tipo de cursos se centra en la red de participantes que son capaces de generar conocimiento por su interacción. Es por ello que el profesor cuenta con un papel de facilitador del aprendizaje.

Otra tipología de MOOC que surge son aquellos que resultan de la fusión de los dos anteriores, los xMOOC y los cMOOC. Esta tipología se centra en las posibilidades de que los estudiantes lleven a cabo tareas como parte de su proceso de aprendizaje (Fernández-Rodríguez et ál., 2018). Los participantes no avanzan en el proceso de formación hasta que no van completando las distintas actividades propuestas. Es un modelo que el que se combina la instrucción con el constructivismo, en el que la comunidad de aprendizaje presenta un papel menos relevante para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, García-Peñalvo et ál. (2017) señalan que han surgido diversas derivaciones de los cursos MOOC destacando de forma significativa los siguientes:

- MOOC corporativos, como aquellos cursos que se han diseñado en la empresa y que se utilizan para formar a los empleados de las mismas. Son también conocidos como COOC (*Corporate Online Open Course*) y se basan en un aprendizaje de tipo informal en el que los estudiantes utilizan diversos medios que tienen a su alcance como la información propia de la empresa o las redes sociales.
- SPOC conocidos como *Small Private Online Course*, son cursos que mantienen las mismas características de los cursos MOOC en cuanto al modelo pedagógico que utilizan para el aprendizaje y al tipo de recursos que incluyen, sin embargo, son cursos que cuentan con restricciones en la cantidad de usuarios que pueden matricularse. De forma que son cursos mucho más restringidos y en ocasiones, tienen asociados costes por su matriculación.

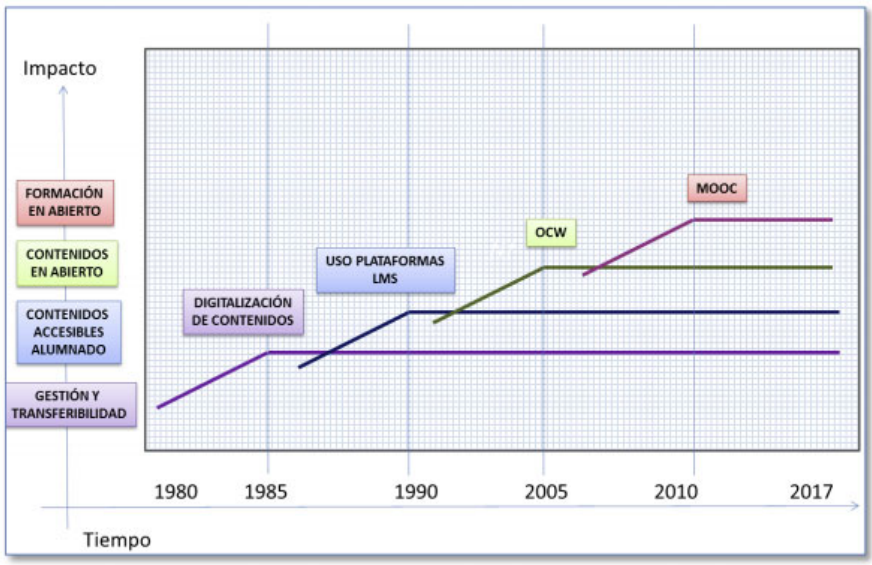
4. LOS MOOC EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La universidad se perfila como un agente de innovación educativa contando entre sus tendencias institucionales con los MOOC (Chiappe Laverde et ál., 2015; García-Peñalvo et ál., 2017; Liyanagunawardena et ál., 2013; Martínez Abad et ál., 2014). Esta tipología de cursos se ha convertido en una opción formativa para muchas universidades a nivel mundial (Hew y Cheung, 2014) suponiendo una revisión y reconceptualización de la docencia virtual seguida hasta el momento (Hollands y Tirthali, 2014). Los MOOC han contribuido en las universidades a repensar la forma de hacer disponible los conocimientos en formato abierto para conseguir que la educación sea accesible a los ciudadanos (Fernández-Ferrer, 2017).

La universidad comenzó con la implantación de las TIC alrededor de los años 80 y ha seguido evolucionando en la integración de distintas

iniciativas a lo largo de los años en los procesos de aprendizaje (García-Peñalvo et ál., 2017):

FIGURA 2. Evolución de la innovación institucional TIC-Aprendizaje



Fuente: García-Peñalvo et ál. (2017).

Las universidades más importantes a nivel mundial se han sumado al diseño y creación de cursos MOOC (Gómez Galán, 2014; Pedreño et ál., 2013). Algunos de los intereses de las instituciones de educación superior por los cursos MOOC se relacionan con cuestiones como aumentar el alcance de la institución, el acceso a la educación o innovar en el proceso de aprendizaje (Hollands y Thirtali, 2014). Según Fernández-Ferrer (2019) las ventajas que suponen los cursos MOOC para las instituciones de educación superior se basan en elementos como la inversión o la reducción de costes, el posible aumento de estudiantes, las opciones de internacionalización, la innovación en la oferta académica o la respuesta a las necesidades de formación actuales. Por otra parte, el autor también señala algunas limitaciones de los cursos MOOC como los costes de la producción, implementación e impartición de los programas, los problemas técnicos, la dificultad para conseguir resultados medibles o la necesidad de actualización constante.

El impacto que suponen los cursos MOOC para las universidades se relaciona con la parte más estratégica de las mismas y se considera como un indicador de la capacidad de innovación tecnológica al servicio del aprendizaje (Gómez, 2016). Otros autores lo relacionan con la propia identidad de las instituciones, con la capacidad de captación de alumnos gracias a la marca o con el compromiso de la universidad con los fines sociales (Méndez, 2013; Vázquez-Cano y López Meneses, 2014).

5. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

La Universidad de Salamanca (https://www.usal.es/) fue fundada en el año 1218 por el Rey Alfonso IX, siendo la universidad más antigua de España. La Universidad de Salamanca cumplió 800 años de actividad continuada al servicio del conocimiento. Es por ello que la Universidad de Salamanca fue junto a París, Oxford y Bolonia una de las primeras universidades europeas y actualmente es la única universidad española que ha conseguido mantener su actividad académica con el paso de los siglos. Actualmente, la institución académica cuenta con más de 30.000 estudiantes que cursan sus estudios en los nueve campus disponibles. Para ello cuenta con 26 facultades y escuelas superiores y con 12 centros de investigación.

Hoy en día se encuentra inmersa en una fuerte transformación digital en todos los ámbitos, entre los que se encuentra el académico. Es por ello que su estrategia institucional contempla el desarrollo de cursos MOOC desarrollando distintos programas formativos en diversas áreas de conocimiento (Izquierdo, 2020), como el arte y humanidades, las ciencias, las ciencias de la salud, las ciencias sociales y jurídicas o la ingeniería y arquitectura:

TABLA 1. Cursos MOOC de la Universidad de Salamanca según las áreas de conocimiento

Área de conocimiento	Título de curso MOOC
Arte y Humanidades	Español Salamanca A2 Habla bien, escribe mejor. Claves para un uso correcto del español Hospitality and European Film
Ciencias	Estadística para Investigadores: todo lo que quiso saber y nunca se atrevió a preguntar Cambio climático: evidencias, causas socioeconómicas y soluciones El Color y la Astringencia del Vino Tinto
Ciencias de la Salud	Efecto de los tóxicos en el riñón Implanto-prótesis basada en la evidencia Efecto de los tóxicos sobre el sistema nervioso
Ciencias Sociales y Jurídicas	BUCUM: Building Capacities for University Management El Oficio de Político Inclusión Financiera: Retos y posibilidades Concienciación y capacitación en materia de cambio climático para profesores de Primaria y Secundaria El practicum en la formación inicial de profesorado de secundaria: Guía en 5 pasos Ajedrez: más allá del juego
Ingeniería y Arquitectura	Mapeado de energías renovables para una red de recursos distribuidos

Fuente: Izquierdo (2020).

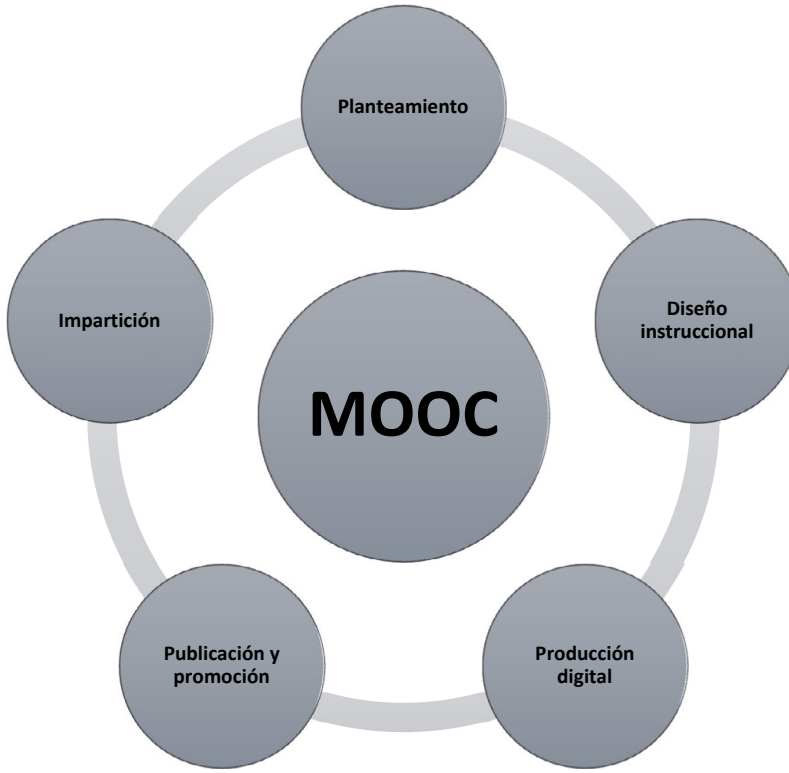
La Universidad de Salamanca ha desarrollado dieciséis cursos MOOC, de manera que la mayor parte de sus cursos MOOC se han impartido a través de la plataforma Miríadax. La relación de colaboración con la plataforma MiríadaX comenzó en el año 2013. Durante estos años ha impartido numerosos cursos que han sido un éxito obteniendo distintos premios como la mención especial en el I Premio Iberoamericano Miríada X-SEGIB para el curso "Estadística para investigadores: Todo lo que siempre quiso saber" o el Premio Innovación Educativa Miríadax 2018 para el curso "Efecto de los tóxicos sobre el Sistema Nervioso".

Miríadax comenzó su andadura en el año 2012 en España ofreciendo cursos impartidos por universidades de carácter iberoamericano de la red Universia (Medina y Aguaded, 2014). Su oferta formativa de cursos MOOC irrumpió en enero del año 2013 y en la actualidad cuenta con más de siete millones de matriculaciones en sus cursos, posee una

comunidad de más de cuatro millones de estudiantes y mantiene un claustro de más de 2.500 profesores procedentes de más de 100 universidades y organizaciones educativas (Izquierdo, 2020). Miríadax se caracteriza por ser una plataforma iberoamericana centrada en la excelencia y el desarrollo con la finalidad de promover el llamado aprendizaje a lo largo de la vida. Sus cursos se desarrollan en español y portugués, centrándose principalmente en el desarrollo de habilidades, la orientación hacia la empleabilidad o la sostenibilidad. En la actualidad, la plataforma Miríadax se encuentra reformulando sus soluciones tecnológicas para poder dar cabida al nuevo planteamiento formativo que presenta, en el que destaca una oferta de cursos para el empleo, itinerarios profesionales y en la que se mantienen los cursos gratuitos habituales. Los cursos para el empleo buscan la formación en las nuevas habilidades demandadas para los trabajos actuales. Y sus itinerarios profesionales se caracterizan por ser cursos especializados que capacitan y forman para los trabajos más demandados en el tejido empresarial actual.

Los cursos MOOC de la Universidad de Salamanca se organizan con una estructura y un proceso de trabajo metódico. En relación con su estructura cabe destacar que cuentan con un diseño instruccional homogéneo, de forma que se organizan en semanas de trabajo para el estudiante. Cada semana de trabajo para el alumno se corresponde con un módulo temático, de forma que los cursos de manera habitual se componen de cuatro a seis módulos. Por otra parte, las etapas de trabajo en los cursos MOOC demandan un proceso de trabajo sistemático y organizado que permita asegurar la calidad de los programas formativos. Es por ello, que la producción digital de los cursos MOOC en la institución se compone de cinco fases de trabajo. Este proceso de producción es llevado a cabo por distintos perfiles profesionales entre los que destacan los profesores universitarios especialistas en el contenido del MOOC, diseñadores instruccionales, diseñadores gráficos, operadores de cámara, especialistas en edición de vídeo, entre otros. Se pueden advertir las diversas fases de la producción digital en la siguiente figura (figura 3):

FIGURA 3. Fases de la producción digital de MOOC en la Universidad de Salamanca



Fuente. Elaboración propia.

El desarrollo de un MOOC comienza con el planteamiento del proyecto, seguido del diseño instruccional que aborda la definición del modelo de enseñanza así como la metodología de aprendizaje que se va a seguir, continua con la producción digital de los distintos elementos que componen el MOOC, esto es, los materiales, las píldoras de vídeo, el grafismo, la evaluación, etc. Posteriormente se realiza la publicación y la promoción del programa formativo lo que supone el montaje de los contenidos en la plataforma agregadora de MOOC Miríadax, el testeo y validación de materiales y la difusión del MOOC en los canales de distribución de la plataforma y en los propios con los que cuenta la institución. Por último, se realiza la impartición del curso para lo cual se requiere de la intervención de los docentes especialistas y de roles como los dinamizadores y facilitadores del curso.

En cuanto a los contenidos y recursos se destaca la presencia de los elementos multimedia como aspecto diferenciador. Todos los cursos MOOC ofertados cuentan con una fuerte presencia de vídeos: vídeos promocionales, vídeos de presentación, vídeos explicativos de cada módulo, etc. (Izquierdo, 2020). Para el desarrollo de estos vídeos se utilizan diversas técnicas en función de la necesidad:

- Vídeos de busto parlante: son los vídeos más demandados en la universidad por los docentes ya que son vídeos sencillos de preparar y de grabar. En la universidad son conocidos como usalmedia, cuentan con una duración determinada entre los 3-12 minutos y se utilizan para proporcionar explicaciones concisas a los estudiantes sobre la materia tratada.

- Vídeos tipo *screencast* o videotutoriales: son vídeos utilizados de forma preferencia para ejemplificar procesos o realizar simulaciones. Son vídeos que suelen contar con la grabación de la pantalla del ordenador e incluir la voz del interlocutor.

- Vídeos basados en *motion graphic*: son vídeos que se construyen mediante animaciones producidas por ordenador, pueden incluir diversos elementos como iconos, infografías, etc.

Los cursos también cuentan con otro tipo de recursos como materiales descargables, enlaces complementarios, artículos, blogs o material de ampliación, entre otros. Además, es importante mencionar la relevancia de los sistemas de comunicación en este tipo de cursos, ya que son fundamentales para que se desarrolle la colaboración entre estudiantes y se genere riqueza de conocimiento. Cuentan como principal herramienta con el foro, aunque existen otros elementos para fomentar el aprendizaje como el blog o las wikis. Muchos cursos también incorporan las redes sociales como elementos fundamentales del proceso de aprendizaje ya que permite generar sinergias entre los participantes más allá del contexto formal. Una de las redes sociales más utilizadas es twitter y es por ello que muchos cursos incorporan hashtags que permiten a los participantes rastrear la información y las novedades de forma más rápida.

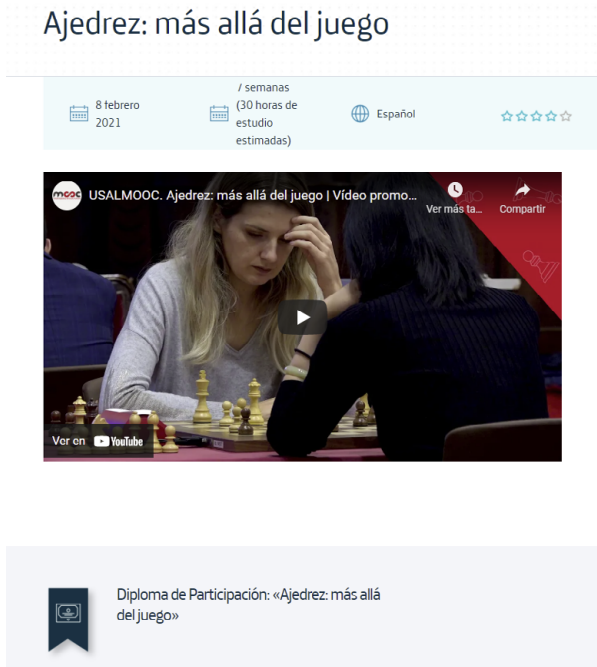
El proceso de evaluación llevado a cabo en los cursos MOOC se realiza mediante dos tipos de pruebas, los cuestionarios y las actividades de evaluación entre pares o *peer-to-peer* (P2P). Los cuestionarios de evaluación son pruebas objetivas de carácter individual que permiten conocer el grado de adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes. Las actividades de evaluación entre pares inciden en el aprendizaje colaborativo y social de los estudiantes. Esta tipología de actividades se basa en la corrección que realizan los estudiantes del trabajo de otros, de manera que esta tarea en sí forma parte del proceso de aprendizaje. Se busca el desarrollo de la parte crítica del estudiante.

6. EJEMPLIFICACIÓN DE UN MOOC EN LA PLATAFORMA MIRÍADAX

Después de contextualizar la iniciativa MOOC de la Universidad de Salamanca nos detenemos a exponer un ejemplo de curso de la institución en la plataforma Miríadax (https://miriadax.net), en concreto, el programa formativo del MOOC Ajedrez: más allá del juego disponible en https://miriadax.net/web/ajedrez-mas-alla-del-juego/inicio

Para acceder al curso es necesario estar inscrito en la plataforma y acudir al curso mencionado. En la pantalla inicial del curso se puede acceder a la información principal del mismo encontrando elementos como un vídeo de presentación, la certificación que se puede obtener, una pequeña descripción del curso, la fecha de comienzo, la duración en semanas o el listado de módulos que componen el MOOC.

FIGURA 4. Curso MOOC Ajedrez: más allá del juego



En este caso, la finalidad del MOOC se centra en acercar el ajedrez al usuario de una manera integral desengranando su historia, sus reglas, su ciencia y la utilidad que este tiene como herramienta educativa, en programas sociales y terapéuticos y su utilización en programas de desarrollo de inteligencia artificial, así como deporte que fomenta valores éticos y la igualdad de género. Para ello, se desarrolla una estructura en siete semanas que se corresponden con los siete bloques temáticos de los que se compone el curso:

- Módulo 1. Historia del ajedrez
- Módulo 2. Las reglas y otras nociones
- Módulo 3. Los finales básicos
- Módulo 4. Táctica. Los diferentes temas combinativos
- Módulo 5. La estrategia
- Módulo 6. Cómo piensa y se prepara un gran maestro de ajedrez
- Módulo 7. El ajedrez como herramienta educativa, social y terapéutica

El MOOC se compone de distintos materiales en cada uno de los módulos, destacando los vídeos didácticos, las entrevistas a especialistas en la materia o el material complementario para el estudiante. La comunicación entre los participantes se desarrolla a través de foros de colaboración. La evaluación se lleva a cabo a través de test de evaluación. Cabe destacar, que la formación en ajedrez está siendo cada vez más demandada por los profesionales educativos de las etapas correspondientes a la educación infantil, primaria y secundaria, y ya se encuentra incluido en los planes educativos de numerosas Comunidades Autónomas.

7. CONCLUSIONES

Los MOOC son una realidad educativa ampliamente integrada en las instituciones de educación superior que han transformado la metodología de enseñanza y los sistemas de evaluación habituales gracias a las nuevas tecnologías (Fernández-Rodríguez et ál., 2018). Estos programas formativos son hoy una realidad en el paradigma educativo que contribuye a que las organizaciones puedan divulgar conocimiento de calidad y democratizar la educación sin límites ni fronteras geográficas y temporales. Muchas universidades han mejorado sus posiciones a nivel mundial volviéndose más conocidas gracias a los cursos MOOC (Fernández-Ferrer, 2019).

Los MOOC suponen un forma distinta de interactuar con los materiales, con los demás participantes con los que surge una relación de colaboración que propicia el intercambio de ideas (Cormier et ál., 2010). Los cursos MOOC rompen con la enseñanza tradicional y también con la concepción que tenemos de la enseñanza a distancia, ya que suponen un nuevo enfoque de formación a través de la red (Fernández, 2014).

Las experiencias de aprendizaje con MOOC plantean nuevos caminos y retos a las instituciones de educación superior. Estos programas suponen una oportunidad para reflexionar sobre la docencia virtual en las universidades y cómo afrontar las nuevas formas de aprendizaje que demanda la sociedad y sus actores, profesores y alumnos. Además, los cursos en línea masivos y abiertos son un enlace con el compromiso de

las instituciones con sus proyectos sociales y con la democratización del conocimiento a nivel mundial.

8. REFERENCIAS

Al-Rahmi, W., Aldraiweesh, A., Yahaya, N., Kamin, Y. B. y Zeki, A. M. (2019). Massive open online courses (MOOCs): Data on higher education. *Data in brief, 22*, 118-125.

Blanco, R. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro.* Centro Internacional de Conferencias, Ginebra.

Cabero, A. J. (2015). Visiones educativas sobre los MOOC. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 18*(2), 39-60.

Cabero, J., Llorente, M. C. y Vázquez, A. I. (2014). Las tipologías de MOOC: Su diseño e implicaciones educativas. *Revista de currículum y profesorado del profesorado, 18*(1), 14-25.

Callejo-Gallego, J. y Agudo-Arroyo, Y. (2018). MOOC: valoración de un futuro. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21* (2), 219-241.

Chauhan, A. (2014). Massive Open Online Courses (MOOCS): Emerging Trends in Assessment and Accreditation. *DIGITALEDUCATION, 25*, 7-18.

Chen, C., Sonnert, G., Sadler, P. M., Sasselov, D. y Fredericks, C. (2019). The impact of student misconceptions on student persistence in a MOOC. *Journal of Research in Science Teaching, 57*(6), 879-910.

Chiappe, A. y Amaral, M. (2021). Los MOOC en la línea del tiempo: una revisión sistemática de literatura. *RED. Revista Educación a Distancia, 21*(66), 1-31.

Chiappe Laverde, A., Hine, N. y Martínez Silva, J. A. (2015). Literatura y práctica: Una revisión crítica acerca de los MOOC. *Comunicar, 44,* 09-18.

Clark, D. (2013). MOOCs: taxonomy of 8 types of MOOC. Donald Clark Plan B. https://bit.ly/2R43SEm

Cormier, D. y Siemens, G. (2010). Through the open door: Open courses as research, learning, and engagement. *Educause, 45*(4), 30-39.

Department for Business, Innovation and Skills (2013). *The Maturing of the MOOC literature review of massive open online courses and other forms of online distance learning*. London: Department for Business, Innovation and Skills.

Downes, S. (2012). Stephen´s web. Stephen Downes. The rise of MOOCs. https://bit.ly/3gIMm3j

Fernández-Ferrer, M. (2017). Democratizando la educación a nivel mundial: ¿ficción o realidad? El papel de los cursos en línea abiertos y masivos. *Revista de currículum y formación del profesorado*, nº Extraordinario, 445-461.

Fernández-Ferrer, M. (2019). Revisión crítica de los MOOC: pistas para su futuro en el marco de la educación en línea. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 17*(1), 73-88.

Fernández, V. (2014). *Experiencia de los participantes en el MOOC "Innovación Educativa Aplicada" de la Universidad Politécnica de Madrid. Valoración de sus puntos fuertes y debilidades* (trabajo de fin de máster). Universidad de Salamanca, Salamanca.

Fernández-Rodríguez, J. C., Miralles, F. y Cima, A. (2018). Conceptualización, retos, dificultades y posturas de aprendizaje en cursos MOOC. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, *9*(17), 256 - 276.

Fernández-Díaz, E., Rodríguez-Hoyos, C. y Calvo, A. (2017). The Pedagogic Architecture of MOOC: A Research Project on Educational Courses in Spanish. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 18*(6).

Gallego, M. J., Gámiz, V. y Gutiérrez, E. (2014). La evaluación en el diseño pedagógico y desarrollo de MOOC. En Gtea. Universidad de Málaga (Ed.), *Creación de cursos MOOC con anotaciones multimedia*. Universidad de Málaga.

García, B. A., Gómez, H. P. y Monge, L. C. (2017). La atención a la diversidad en los MOOCS: una propuesta metodológica. *Educación XX1, 20*(2), 215-233.

García-González, S., Del Pozo, F., Paredes, W. y Del Pozo, H. (2018). Los MOOC: tecnología y pedagogía emergente para la democratización del conocimiento. *Revista Perspectiva, 19*(2), 215-224.

García-Peñalvo, F. J., Fidalgo-Blanco, Á. y Sein-Echaluce, M. L. (2017). Los MOOC: Un análisis desde una perspectiva de la innovación institucional universitaria. *La Cuestión Universitaria, 9*, 117-135.

Gea, M. (2015). Informe MOOC y criterios de calidad. Versión 1.0. Jornadas CRUE TIC.

Gómez Galán, J. (2014). El Fenómeno MOOC Y La Universalidad De La Cultura: Las Nuevas Fronteras De La Educación Superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 18*(1), 74-91.

Gómez, J. (Ed.) (2016). *UNIVERSITIC 2016. Análisis de las TIC en las Universidades Españolas*. Crue Universidades Españolas.

Hew, K. F. y Cheung, W. S. (2014). Students' and instructors' use of massive open online courses (MOOCs): motivations and challenges. *Educational Research Review, 12*, 45-58.

Hollands, F. M. y Tirthali, D. (2014). *MOOCs: Expectations and Reality.* Full Report. Teachers College, Columbia University.

Izquierdo, V., Pinto, A. M. y Vargas, Y. (2019). Diseño instruccional de un MOOC sobre la tutoría entre iguales como estrategia pedagógica. En J. A. Marín, G. Gómez, M. Ramos y MN Campos (Eds.), *Inclusión, Tecnología y Sociedad: investigación e innovación en educación* (pp. 1662-1671). Dykinson.

Izquierdo, V. (2020). Transformación digital a través de los M.O.O.C. En E. Sánchez, E. Colomo, J. Ruiz y J. Sánchez (Coords.), *Tecnologías educativas y estrategias didácticas* (pp. 82-90). Uma Editorial.

Khan, S. (2006). KhanAcademy. https://bit.ly/3xwecWo

Liyanagunawardena, T. R., Adams, A. A. y Williams, S. A. (2013). MOOCs: A systematic study of the published literature 2008-2012. *The International Review of Research in Open and Distance Learning, 14*(3), 202-227.

Liyanagunawardena, T. R., Williams, S. y Adams, A. A. (2014). The impact and reach of MOOCs: A developing countries' perspective. *ELearning Papers*, 38–46.

McAuley, A., Stewart, B., Siemens, G. y Cormier, D. (2010). The MOOC Model for Digital Practice. https://bit.ly/3tTQSQe

Mackness, J., Mak, S. y Williams, R. (2010). The ideals and reality of participating in a MOOC. En V. Dirckinck-Holmfeld et al. (Eds.), *Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning* (pp. 266-274). Lancaster.

Martínez Abad, F., Rodríguez Conde, M. J. y García-Peñalvo, F. J. (2014). Evaluación del impacto del término "MOOC" vs "ELearning" En la literatura científica y de divulgación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 18*(1), 185-201.

Medina, R. y Aguaded, I. (2014). Los MOOC en la plataforma educativa MiriadaX. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 18*(1),137-153.

Méndez, C. M. (2013). Diseño e implementación de cursos abiertos masivos en línea (MOOC): expectativas y consideraciones prácticas. *RED. En Revista de Educación a Distancia, 39*, 58- 77.

Palamidessi, M. (2006). *La escuela en la sociedad de redes.* Fondo de Cultura Económica.

Pedreño, A., Moreno, L., Ramón, A. y Pernías, P. (2013). La crisis del modelo actual. Los MOOC y la búsqueda de un modelo de negocio. *Revista Científica de Tecnología Educativa, 2*(2), 54-65.

Ricoy, M. C., Sevillano, M. L. y Feliz, T. (2011). Competencias necesarias para la utilización de las principales herramientas de Internet en la educación. *Revista de Educación, 356*, 483-507.

Ruiz, C. (2015). El MOOC: ¿un modelo alternativo para la educación universitaria? *Revista Apertura, 7*(2), 86-100.

Sangrà, A. (2013). ¿Prefieres un MOOC o un SPOC? El País. https://bit.ly/3t3UHBm

Sangrà, A., González-Sanmamed, M. y Anderson, T. (2015). Metaanálisis de la investigación sobre mooc en el período 2013-2014. *Educación XX1, 18*(2), 21-49.

Shah, D. (2019). By The Numbers: MOOCs in 2019. https://bit.ly/2QYdXTj

Siemens, G. (2004). Conectivismo: una teoría del aprendizaje para la era digital. https://bit.ly/3xrHK7z

Siemens, G. (2012). MOOCs are really a platform, Elearnspace. https://bit.ly/32Q8gJU

SCOPEO (2013). *SCOPEO INFORME Nº2. MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro.* Salamanca: Universidad de Salamanca-Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas.

Vázquez-Cano, E. y López Meneses, E. (2014). Los MOOC y la educación superior: La expansión del conocimiento. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado, 18*(1), 3-12.

Vázquez, E., López, E. y Sarasola, J. L. (2013). *La expansión del conocimiento abierto: los MOOC.* Octaedro.

Vizoso, M. C. (2013) ¿Serán los COMA (MOOC), el futuro del e-learning y el punto de inflexión del sistema educativo actual? *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia, 25*.

LINGUISTIC ATTITUDES OF ANDALUSIAN SECONDARY SCHOOL STUDENTS TOWARDS ANDALUSIAN LINGUISTIC MODALITY: AN INSTRUMENT AND ITS APPLICATIONS

RAFAEL CRISMÁN-PÉREZ
Universidad de Cádiz

FRANCISCO RUIZ-FERNÁNDEZ
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCTION

Many investigations consider a multidimensional model for the study of attitudes according to three fundamental components: cognitive, affective and behavioural and its research possibilities research (Blas, 2005; Fasold, 1984; Fishbein, 1965; Fishman, 1971; 1972; Giles, Bournis & Taylor, 1977; González, 2008; Hernñandez & Almeida, 2005; Labov, 1972; Lasagabaster, 2003; Moreno, 1990; 2005; Rodríguez, 1991).

The concept of linguistic attitudes, so then, has been addressed according to languages and their possibilities of expression, due to the relationship of these components with other aspects of personality, such as identity or interaction with the environment, which are inherent to languages and their possibilities of measurement (Carranza, 1982; López, 1994; Speelman et al., 2013) and from the contrast with extralinguistic factors (Elliot et al., 2007, Marcellesci & Gardin, 1974; Piller & Takahashi, 2011; Ros, 1984). These approaches allow us to observe concepts such as the subjectivity of the evaluation of a linguistic factor or its projection in the speakers of a speech community and its relationship with linguistic attitudes. This leads to design didactic intervention

strategies for the adequate teaching of the language in the ecology of the classroom.

According to this theoretical framework, we must point out the concept of linguistic evaluation from a variationalist perspective proposed by Caravedo (2013). This perception based on selection, orientation and diversity assumes that any information could potentially become a linguistic sign according to its possibilities to transmit information. This means our conceptualization of reality is based on criteria such as frequency, scheme and identity according to their cognitive involvement from a sociolinguistic perspective (Hollmann & Siewierska, 2011; Sankoff & Ylaberge, 1978), which will result in both the intrinsic and extrinsic communicative dimensions of the individual and the speech community which subject belongs.

So then, measurement linguistic attitudes and its study must collect what the participants' perception show about a specific linguistic factor -beyond its prescriptive and systematic value- and the way participants can conceptualize and quantify it through a suitable instrument. Firstly, we must consider a determinated phenomenon or characteristic (variable) and classify into significant features. This will provide us with the possibility of establishing a reliable measurement scale for this phenomenon (Schoel et al., 2013).

In the present paper, we developed a measurement scale for the Andalusian linguistic modality in which cognitive, affective and behavioral components were collected. The scale for the evaluation of the participants consisted in different categories of items according to diatopic, diastratic and diaphasic situations (Baralo & Estaire, 2011; Casas & Escoriza, 2009; Renzi, 2013; Silva-Corvalán, 1989; Shuy, 1969; Tejera, 1989; Zuluaga, 1980). The answers were contrasted with linguistic possibilities, as well as these possibilities belonged to intralinguistic and extralinguistic Andalusian linguistic modality variation factors.

Our hypothesis is participants consider some Spanish language ungrammatical expressions as Andalusian linguistic modality expressions (Crismán, 2008; Trigo, 1993). That means participants consider

expressions of the descriptive linguistic norm as morphosyntactic andalucisms, when these linguistic expressions are actually vulgarisms and ungrammatical linguistic uses related to idiolects of different diatopic location and sociolects related to low sociocultural levels (Carbonero, 1982). This leads us to think about the way attitudes towards Andalusian linguistic modality has been linked to a certain extralinguistic stratification, far from the universal concept of attitudes and, more specifically, of linguistic attitudes. This is a lack of knowledge for an adequate sociolinguistic competence (Bachman 1990; Blum-Kulka, 1996; Schmid & Dussedorp, 2010). This also means didactic difficulties in the teaching-learning language process (Van Compernolle & Williams, 2013), due to the distance that exists between the scientific reality about the possibilities of expression of linguistic variation and the previous knowledge that participants present in different school contexts.

Thus, we started from different measurement theories (Schoel et al., 2013; Suto, 2012) for the elaboration and application of measurement scales, as well as different measurement theories in educational contexts (Del Río, García & Gil, 2008; Zwick et al., 2008, Wayne et al., 2012), and their relationships with linguistic (Giles & Marlow, 2011) and sociolinguistic (Campbell-Kibler, 2012; Van Compernolle & Williams, 2013) factors in order to measure secondary students' attitudes towards Andalusian linguistic modality. For all these reasons, this research consisted in elaborate an instrument to measure attitudes towards Andalusian linguistic modality. This instrument is related to morphological knowledge of this modality and sociodemographic factors. Finally, after analyzing the results, we established didactic strategies in order to improve linguistic knowledge.

2. METHOD

2.1. PARTICIPANTS

We took into account a sample of 460 participants enrolled in 11 secondary schools in Andalusia (five of them were assigned to an Educational Compensation Plan according to Decree 167 of 2003 of June 17),

which assumed that 60.9% of the participants were enrolled in a non-compensatory school. The age of the sample was 14.2 years (d.t.=1.3), with a minimum of 11 and a maximum of 18. Regarding gender, 49.2% were girls compared to 50.8%, who were boys.

2.2. VARIABLES AND INSTRUMENTS

2.2.1. Sociodemographic variable

The independent variables from which we compared the dependent variable attitudes towards Andalusian linguistic modality were related to some of the main possibilities of social stratification (Panichella & Triventi, 2014). We selected the variables gender, age, school (school which has an educational compensation program or school which does not), school location, course, father's job occupation, mother's job occupation, father's education level, mother's education level, father's birthplace and mother's birthplace

2.2.2. Attitudes towards Andalusian linguistic modality

The attitudes towards Andalusian linguistic modality were evaluated according to two possibilities: approval or disapproval. This was based on the contrast with the standard linguistic norm of the Spanish language.

In order to select items of the initial scale we used indicators identified with different scopes of the three components of attitudes (cognitive, affective and behavioral). All of them were related to the attitudes towards Andalusian linguitic modality. The areas were *teaching of the Andalusian language modality*; *consideration of the Andalusian linguistic modality in terms of prestige and loss of prestige*; *identity*; *difference between the Andalusian linguistic modality and other linguistic varieties*.

The final scale of Attitudess towards the Andalusian Linguistic Modality had a total of seven items. The distribution of the participants according to the attitudes they showed was organized in two possibilities based on the sum of the answer scores. These ranged from 7 (indicator of positive attitudes) to 0 (indicator of negative attitudes). In addition,

two variables related to the attitudes towards Andalusian linguistic modality were asked: linguistic knowledge of the Andalusian linguistic modality based on morphological factors and attitudes towards diastratic and diaphasic linguistic expressions. Both were relevant to the study of validity evidences based on the relationship among variables.

For the relationship between the attitudes towards Andalusian linguistic modality and its relation with the variable linguistic knowledge of the Andalusian linguistic modality we took into account grammatical and ungrammatical linguistic expressions. According to those expressions, we formulated scale items. They were functional expressions from a descriptive point of view (Garner, 2014) as well as they were linguistic uses identified with Andalusian linguistic modality (Ropero, 2001). This instrument allowed us evaluate participants' Andalusian linguistic modality grammar knowledge and participants' attitudes toward this linguistic modality.

Those linguistic uses were distributed into different items, in order to know which level of knowledge and which attitudes participants presented. We also analyzed the relationship they established between those linguistic uses and the Andalusian linguistic modality. The Cronbach's alpha presented by the scale was .88. The response format was adherence (*correct, but it is not Andalusian*; *correct and it is Andalusian*; *incorrect, but it is Andalusian* and *incorrect and it is not Andalusian*).

Likewise, for items related to the variable attitudes towards diaphasic variants we considered different psychological, behavioral, affective and cognitive factors according to different communicative situations. We evaluated the virtual behaviour of participants in those communicative situations related to the linguistic expressions proposed in the scale items. Those expressions linked to the Andalusian linguistic modality, as well as grammatical mechanisms that, due to their functionality, are part of the descriptive norm of the different Spanish speech communities, which belong to the Andalusian linguistic modality (Ropero, 2001). This variable was measured by three scales in charge of measuring the linguistic attitudes of the informants towards uses of the descriptive and prescriptive expressions of Andalusian linguistic

modality according to three virtual linguistic situations: formal, informal-standard and informal, through a subdivision of the possibilities of contextual variation. The estimated reliability coefficients were adequate for all of them (values between .81 and .89 according to Cronbach's alpha).

2.3. PROCEDURE

The questionnaire was administered individually by trained staff for this purpose in the Secondary Education schools. Informants were born in Andalusia in all cases.

3. METHOD

3.1. ATTITUDES TOWARDS ANDALUSIAN LINGUISTIC MODALITY: DESCRIPTIVE STATISTICS

The measure of attitudes towards Andalusian language modality ranged from a minimum value of 1.33 to a maximum value of 1.68 (Table 2). The mean of the scale is 1.49. We analyzed participants' attitudes towards Andalusian linguistic modality and conclude it was negative. We based on statistical queantitative methods (Blalock, 1986; Camarero, Almazán, Arribas, Mañans y Vallejos, 2013; García de Cortázar, Arribas, Camarero, Del Val & Vallejo, 1996; Herrera, Martínez & Amengual, 2011; Macía, Moreno, Reales, Rodríguez-Miñón & Villarino, 2014; 2015; Peña & Romo, 1999; Vélez, Ramos, Hernández, Carmena y Navarro, 2006).

3.2. ITEMS AND RELIABILITY ANALYSIS

We applied statistical and theoretical criteria to select the final scale items. These statistical criteria which we took into account were the average inter-item correlation greater than .3 and the Cronbach alpha coefficient. Likewise, theoretical criteria were also taken into account for the selection of items such as its redundancy or its ambiguity (Abad et al., 2011). The final scale of attitudes towards Andalusian linguistic modality was composed of 7 items with a Cronbach's alpha ranging from .66 to .71. The mean obtained in the

responses was taken as the cut-off point to categorize the participants according to negative or positive attitudes. Items with a negative semantic charge towards the measured variable required a change of value. The final scale presented a Cronbach's alpha coefficient of .71.

***TABLA 1**. Descriptive statictis of Attitudes towards Andalusian linguistic modality scale. Fuente: elaboración propia*

Media	Minimun	Rank	Maximum/ Minimum	Variance	N	Typical Deviation
1.49	1.33	.35	1.26	.01	7	.48

Fuente: elaboración propia

3.2. CONSTRUCT VALIDATION STUDIES

The sources in order to get evidences for the validation of the instrument construct focused on its conceptualization and the theoretical framework. We focused on the relationships between the variable under study with other relevant variables, as well as on theories of measurement of knowledge and linguistics attitudes (Schoel et al., 2013; Speelman et al., 2013), its possibilities of variation (Campbell-Kibler, 2012; Dollinger, 2012; Schmid & Dussedorp, 2010), and the application of instruments with psychometric properties to participants from the educational field (Martín, 2011; Zwick et al., 2008; Wayne, et al., 2012).

On the other hand, sources were consulted about the attitudes towards Andalusian linguistic modality according to the scientific literature, so it was based on the theory that there are negative attitudes among the population towards Andalusian linguistic modality (Trigo, 1993) and that the lower their cultural and socioeconomic competence is more negative will be those attitudes (Carbonero, 1982). The results supported this hypothesis (table 2), since the variable linguistic knowledge of the Andalusian linguistic modality is significantly and positively related to the variable attitudes towards Andalusian linguistic modality ($r=.15$, $p<.01$).

In addition, the relationship between attitudes towards Andalusian linguistic modality and the formal dimension variable provides evidences

of validity for the scale, since there are more positive attitudes towards different diaphasic variants the greater the knowledge of the participants.

Another argument we took into account was participants identified ungrammatical linguistic expressions as Andalusian linguistic modality expressions and they identified those expressions with informal communicative situations (Crismán, 2008; Hernández-Campoy & Cutillas-Espinosa, 2013). This was corroborated by the significant relationship which also exists between the variables *attitudes* and *course*. We analized the higher the course was (and, therefore, greater knowledge), participants' attitudes were more positive towards Andalusian language modality ($p < .01$). Thus, table 2 presents sociodemographic variables and their relationships with diaphasic variables. This confirmed the more knowledge of Andalusian linguistic modality, participants' choosed grammatically correct expressions in formal communicative situations. This statement is supported, as previously described, by the sociodemographic variables with which significant differences were related.

Likewise, an adequate level of knowledge of morphological factors is related to positive attitudes towards Andalusian linguistic modality, except for educational compensation schools, where level of knowledge was lower compared to other schools. This agreed with other investigations (Pérez et al., 2013; Rosário et al., 2013). However, it is possible that the variable *identification with the origin* was determining positive attitudes according to the concept of solidarity based on a hidden prestige (Hernández, 2004), which corroborates the relevance of the sociodemographic variables, especially the variable socioeconomic and parents' origin, as a varianble criterion of the construct attitudes towards diaphasic variants. This identification with the origin both from a linguistic (McGroarty, 2012) and a social (Pardo de León, 2002) point of view is the latest evidence on which we based our investigation. This was also confirmed in the present research, since the participants whose parents were born in Andalusia showed more positive attitudes towards Andalusian linguistic modality than participants whose parents were not born in Andalusia.

TABLA 2. *Validation Studies. Attitudes towards diaphasic variants*

Pearson Correlation	Attitude	Knowledge	Formal	Informal	Standar
Attitude toward Andalusian linguistic modality	1	.15**	0.98*	-.071	-0.26
Linguistic Knowledge	.15**	1	-.069	.42**	.005
Discrimination of communicative situations: formal	-0.98*	-.069	1	-.34**	-.04
Discrimination of communicative situations: informal	-.079	.42**	-.34**	1	.18**
Discrimination of communicative situations: standar	-.02	.00	-.04	.18**	1

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

3.2. ATTITUDES TOWARD ANDALUSIAN LINGUISTIC MODALITY AND SOCIODEMOGRAPHIC VARIATIONS

The results confirmed that participants' attitudes towards Andalusian linguistic modality presented significant relationships with the variable level of mother's education ($p < .05$). This confirmed students whose mothers had a higher level of education presented a more positive attitudes towards Andalusian linguistic modality. Furthermore, this agrees with the contributions of other researchers about the relationship between characteristics of the parents and the academic projection of their children (Brown & Iyengar, 2008; Davis-Kean, 2005; Torres, 2013).

In addition, the diatopic variables father's birthplace and mother's birthplace produced a significant relationship ($p < .05$) with respect to the attitudes towards Andalusian linguistic modality, since students of parents from Andalusia presented a more positive attitudes towards Andalusian linguistic modality than students whose parents were not born in Andalusia.

Attitudes towards Andalusian linguistic modality on most part of the participants was negative, which agreed with the hypothesis from which we started (Trigo, 1993). Furthermore, most of participants did not recognize the Andalusian linguistic modality as a variety of Spanish (71.8%).

The attitudes towards Andalusian linguistic modality showed significant differences with respect to the type of school variable (compensatory/non-compensatory) $F(1, 458) = 3.76$ $p = .05$; course $F(3, 456) = 24.15$ $p < .005$; father's birthplace $F(2, 457) = 3.86$ $p < .05$; mother's birthplace $F(2, 457) = 3.45$ $p < .05$ and mother's educational level $F(4,455) = 2.64$ $p < .05$.

4. DISCUSSION

In this work, we developed an instrument to measure attitudes towards Andalusian linguistic modality. The results of its psychometric properties were shown. This instrument was elaborated taking into account the negative attitudes that participants reflects towards Andalusian linguistic modality (Crismán, 2008; Trigo, 1993), hence the need to elaborate an instrument with the appropriate metric properties for its use. The instrument has adequate psychometric properties, since it presents an internal consistency index that is within the values indicated for measurement instruments (Abad et al., 2011).

The scores of the instrument allowed to distinguish between participants' attitudes towards Andalusian linguistic modality, being generally negative as we predicted. This showed evidence of validity for such use.

The results also showed evidence of validity that supports the proposed theoretical hypotheses, since the more knowledge of the morphological factors of the Andalusian linguistic modality, the better attitudes towards Andalusian linguistic modality. These predictions are not so for educational compensation schools, perhaps because those areas with lower sociocultural level presented a greater group-identity attitude, which could be related with the concept of Andalusian identity (Narbona, 2009) and the linguistic and social concepts of Andalusianism

(Mendoza, 2004). For future research, an interesting question is study the relation between this identity and its linguistic attitudes reflections as an endogroup characteristic of this kind of speech community. We think disadvantaged communities present a latent construct that relates the concept of linguistic attitudes with a reinforcing group identity.

Therefore, according to the results obtained on the present investigation, its psychometric properties and its reliability, as well as the results from validity evidence, we can guarantee that the Attitudes Scale towards Andalusian Language Modality has appropriated psychometric properties for its use in the context of Secondary Education. We also confirmed the population showed a negative attitude towards Andalusian linguistic modality, which is directly related to the linguistic knowledge of this linguistic modality and some sociodemographic variables. Thus, we can draw the conclusions that the didactics of language should not only be based on conceptual contents of linguistic competence, but also on attitudinal education, since the relationships between linguistic knowledge and attitudes showed a significant correlation.

Likewise, metalinguistic education referred to the attitude section must overlap different didactic approaches if we take into account the improvement of education as a goal (Mata & Ballesteros, 2012).

On the one hand, an education based on linguistic competence, according to a teaching-learning approach from a prescriptive linguistic knowledge, which must be structured according to the phonetic-phonological, morphosyntactic, lexical-semantic, textual-discursive and pragmatic linguistic levels (Beeman, 2014).

On the other hand, a language teaching process based on a communicative approach, where a priority must be the acquisition and development of the four basic skills: reading, writing, understanding and speaking (Gu, 2014). This is related to two basic strategies of the linguistic-communicative and functional approach: expression in its double oral and written dimension and comprehension, likewise, in its double oral and written dimension too. Lastly, a sociolinguistic education, based on the appreciation of language and its possibilities of variation as a tool and a possibility of cognitive enrichment. This is based on the particular

conceptualization and assessment of linguistic possibilities of variation of each particular speaker as well as each speech community brings (Carbonero, 2004; Van Compernolle & Williams, 2013).

For future research, this should provide students with opportunities to consider linguistic reality based on this superposition of cognitive options that carry a virtual enrichment of knowledge possibilities (behavioral, affective, cognitive), which are based too on the acquisition of linguistic knowledge overall according to the significant correlations that our study showed and its application to students academic performance (Miñano & Castejón, 2011).

Finally, one of the challenges derived from the results in this article is language education in those disadvantaged communities from a socioeconomic point of view, since, as the study showed. Those schools showed a linguistic attitudes identified with its origin, which was also corroborated by other research (López et al., 2012). However, it is an endogroup conception according to the identification of the variable as an intrinsic characteristic of the cultural community which participants belong. Didactics languages should focus on the values of inclusion in order to improve the isolation situation of the low socioeconomic speech communities from other communities. This is vitally important if we want to project an enriching vision of linguistic attitudes, based on both linguistic and extralinguistic factors and the variation connections. This must structure teaching-learning process and linguistic attitudes towards possibilities of variation (Beckett & Buckner, 2012).

5. REFERENCES

Abad, F. J., Olea, J., Ponsoda, V. & García, C. (2011). Medición en ciencias sociales y de la salud. Síntesis.

Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En Llobera et al. (1995). Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Edelsa, 105-129.

Baralo M. & Estaire, S. 2011. Variables socioculturales y comunicativas en el diseño curricular de una certificación de español para trabajadores inmigrantes. Lengua y migración, 2, 5-42.

Beckett, A. E. & Buckner, L. (2012). Promoting positive attitudes towards disabled people: definition of rationale and prospects for "anti-disablist" education. British Journal of Sociology of Education, 33 (6), 873-891. doi: 10.1080/01425692.2012.692046.

Blalock, H. (1986). Estadística Social. Fondo de Cultura Económica.

Blas, J. L. (2005). Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en el contexto social. Cátedra.

Blum-Kulka (1996). Introducción a la pragmática del interlenguaje. En Cenoz, J. & Valencia, J. (eds.). La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales. Universidad del País Vasco.

Beeman, W. O. (2014). Emotion and instantaneous choice in interactional linguistic pragmatics: Cross-cultural perspectives. Journal of Pragmatics, 69, Special Issue: SI, 52-62. doi: 10.1016/j.pragma.2014.04.007.

Brown, L. & Iyengar, S. (2008). Parenting styles: the impact on student achievement. Marriage & Family Review 43 (1 & 2), 14-38. doi: 10.1080/01494920802010140.

Camarero, L. (coord.), Almazán, A., Arribas, J. M., Mañas, B. & Vallejos, A. F. (2013). Estadística para la investigación social (2ª Edición). Editorial Garceta

Campbell-Kibler, K. (2012). The Implicit Association Test and sociolinguistic meaning. Lingua, 122 (7), 753-763.doi: 10.1016/j.lingua.2012.01.002.

Caravedo, R. (2013). La valoración lingüística como modo de percepción y significación. En Narbona, A. (coord.) (2013). Conciencia y valoración del habla andaluza, 45-71.UNIA.

Carbonero, P. (1982). El habla de Sevilla. Servicio de Publicaciones del Ayuntamiento de Sevilla.

Carbonero, P. (2004). Repercusiones de la sociolingüística andaluza en la didáctica de la lengua. Cauce, 27, 35-48.

Carranza, M. A. (1982). Attitudinal Research on Hispanic Language Varieties. E Bouchard Ryan, E. & Giles, H. Attitudes towards Language Variation: Social and Applied Contexts. Arnold, 63- 83.

Casas, M. & Escoriza, L. (2009). Los conceptos dediastratía y diafasía desde la Teoría Lingüística y la Sociolingüística variacionista. En Camacho-Taboada, M.V., Rodríguez, J.J. & Santana, J. (coord.). Estudios de lengua española: descripción, variación y uso: homenaje a Humberto López Morales, 151-178.

Crismán, R. (2008). Usos morfológicos de la norma lingüística gaditana. Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. Journal of Family Psychology, 19 (2), 294-304. doi: 10.1037/0893-3200.19.2.294 PMid:15982107.

Del Río, D. García, J. L. & Gil, J. A. (2008). Métodos de investigación en educación. UNED.

Dollinger, S. (2012). The Written Questionnaire as a Sociolinguistic Data Gathering Tool Testing Its Validity. Journal of English Linguistics, 40 (1), **74-110.** doi: 10.1177/0075424211414808.

Elliott, S. N., Compton, E. & Roach, A. T. (2007). Building Validity Evidence for Scores on a State-Wide Alternate Assessment: A Contrasting Groups, Multimethod Approach. Educational Measurement: Issues and Practice, 26(2), 30-43. doi: 10.1111/j.1745-3992.2007.00092.x.

Fasold, R. (1984). The Sociolinguistics of Society. Basil Blackwell.

Fishbein, M. (1965). A Consideration of Beliefs, Attitudes and their Relationship. En Steiner, J. (ed.). Current Studies in Social Psychology. Holt: Rinehart & Winston.

Fishman, J. (1971). Sociolinguistics. A Brief Introduction, Rowley: Newbury House.

Fishman, J. (1972). La sociología del lenguaje. Alianza.

García de Cortázar, M.; Arribas, J. M.; Camarero, L. A.; Del Val, C.; Vallejos, A. (1996). Estadística aplicada a las Ciencias Sociales. Ejercicios resueltos. UNED.

Garner, M. (2014). Language rules and language ecology. Language Sciences, 41, Special Issue: SI, 111-121. Part: A. doi: 10.1016/j.langsci.2013.08.012.

Garrett, P. (2010). *Attitudes to Languages*. Cambridge University Press.

Giles, H., Bournis, R. & Taylor, D. (1977). Towards a Theory of Language in Ethnic Group Relations, H. Giles (ed.), Language, Ethnicity and Intergroup Relations. Academia, 307- 349.

Giles, H. & Marlow, M. L. (2011). Theorizing language attitudes. Existing frameworks, an integrative model, and new directions. In Salmon, C.T. (Ed.), *Communication yearbook*, 161-197. Routledge.

González, J.M. (2008). Metodología para el estudios de las actitudes lingüísticas. En Olza, Casado & González (eds). *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística* (*SEL*). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

Gu, L. (2014). At the interface between language testing and second language acquisition: language ability and context of learning. Language Testing, 31 (1), 111-133. doi: 10.1177/0265532212469177.

Hernández, J. M. (2004). El fenómeno de las actitudes y su medición en sociolingüística. Tonos Digital: Revista Electrónica de Estudios Filológicos, 8, 29-56.

Hernández, J. M. & Almeida, M. (2005). Metodología de la investigación sociolingüística, Albolote: Comares.

Hernández-Campoy, J. M. & Cutillas-Espinosa, J. A. (2013). The effects of public and individual language attitudes on intra-speaker variation: A case study of style-shifting. Multilingual-Journal of Cross-cultural and Interlanguage Communication, 32 (1), 79-101. doi: 10.1515/mult-2013-0004.

Herrera, H., Martínez, R. & Amengual, M. (2011). La estadística aplicada a la investigación lingüística. Eos.

Hollmann, W. & Siewierska, A. (2011). The status of frequency, schemas, and identity in Cognitive Sociolinguistics: A case study on definite article reduction. Cognitive linguistics, 22 (1), Special Issue: SI, 25-54. doi: 10.1515/COGL.2011.002.

Labov, W. (1972). Modelos sociolingüísticos. Cátedra.

Lasagabaster, D. (2003). Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera. Milenio.

López, H. (1994). Métodos de investigación lingüística. Colegio de España.

López, E., González-Such, J. & Lizasoain, L. (2012). Explicación de rendimiento a partir del contexto. Algunas propuestas de análisis gráfico y estadístico. Bordón, Revista de Pedagogía, 64 (2), 127-149.

Macía, M.A; Moreno, E; Reales, J.M; Rodríguez-Miñón, P; Villarino, A. (2015). Ejercicios y Problemas resueltos y comentados. Diseños de Investigación y Análisis de datos en Psicología. Sanz y Torres.

Macía, M. A.; Moreno, E.; Reales, J. M.; Rodríguez-Miñón, P. & Villarino, A. (2014). Diseños de Investigación y Análisis de datos en Psicología. Sanz y Torres.

Marcellesci, J. B. & Gardin, B. (1974). Introducción a la sociolingüística. La lingüística social. Gredos.

Martín, E. (2011). The Influence of Diverse Interaction Contexts on Students' Sociometric Status. The Spanish Journal of Psychology 14 (1), 88-98. doi: 10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n1.7.

McGroarty, M. (2012). Home language: Refuge, resistance, resource? Language Teaching, 45 (1), 89-104.doi: 10.1017/S0261444810000558.

Mata, P. & Ballesteros, B. (2012). Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros. Revista de Educación, 358, mayo-agosto, 17-37. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2012-358-181.

Matthiessen, C. & Kashvvap, A. (2014). The construal of space in different registers: an exploratory study. Language Sciences, 45, 1-27. doi: 10.1016/j.langsci.2014.04.001.

Mendoza, J. (2004). Andalucismos y DRAE: su consideración en la clase de vocabulario. Puertas a la Lectura, 17, 98-109.

Miñano, P. & Castejón J. L. (2011). Variables cognitivas y emocionales en el rendimiento académico en lengua y matemáticas: un modelo estructural. Revista de Psicodidáctica, 16 (2), 203-230. doi: 10.1387/RevPsicodidact.930.

Moreno, F. (1990). Metodología sociolingüística. Gredos.

Moreno, F. (2005). Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje. Ariel, 2.ª edición.

Narbona, A. (2003). Sobre la conciencia lingüística de los andaluces. Sevilla, España. Fundación Centro de Estudios Andaluces.

Narbona, A. (2009). La identidad lingüística de Andalucía. Centro de Estudios Andaluces, Consejería de Presidencia, Junta de Andalucía.

Panichella, N. & Triventi, M. (2014). Social Inequalities in the Choice of Secondary School. European Societies, 16 (5), 666-693. doi: 10.1080/14616696.2014.939685.

Pardo de León, P. (2002). Cultura y educación. En P. Pardo de León & L. Méndez Zaballos. UNED.

Peña, D. & Romo, J. (1999). Introducción a la estadística para las Ciencias Sociales. McGraw-Hill.

Pérez, C. M., Betancort, M. & Cabrera, L. (2013). Influencias de la familia en el rendimiento académico. Un estudio en Canarias. Revista Internacional de Sociología, 71 (1). doi:10.3989/ris.2011.04.11.

Piller, I., & Takahashi, K. (2011). Linguistic diversity and social inclusion. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 14 (4), 371-381.doi: 10.1080/13670050.2011.573062.

Renzi, L. (2013). The concept of style in Eugenio Coseriu. Lingua e Stile, 48 (1), 79-112.

Rodríguez, A. (1991). Psicología Social. Trillas.

Ropero, M. (2001). Sociolingüística andaluza: problemas y perspectivas. En Guillén, R. & Carbonero, P. Sociolingüística andaluza 12, Identidad lingüística y comportamientos diversos/ (coords.), 21-48.

Ros, M. (1984). Speech Attitudes to Speakers of Language Varieties in a Bilingual Situation. Internacional Journal of the Sociology of Language, 47, 73-90.

Rosário, P., Núñez, J., Valle, A.; Paiva, O. & Polydoro, S. (2013). Approaches to teaching in high school when considering contextual variables and teacher variables. Revista de Psicodidáctica, 18(1), 25-45. doi: 10.1387/RevPsicodidact.6215.

Sankoff, D. & Ylaberge, S. (1978). The Linguistic Market and the Stadistical Explanation of Variability. En Sankoff, D. (ed.). Linguistic Variation: Models and Methods. Academy, 239-250.

Schmid, M. and Dussedorp, E. (2010). Quantitative analyses in a multivariate study of language attrition: the impact of extralinguisic factors. Second Language Research, 26(1), 125-160.doi: 10.1177/ 0267658309337641.

Schoel, C., Roessel, J., Eck, J., Janssen, J., Petrovic, B., Rothe, A., Rudert, S. C. & Stahlberg, D. (2013). Attitudes Towards Languages (AToL) Scale: A Global Instrument. Journal of Language and Social Psychology, 32(1), 21-45.doi:10.1177/0261927X12457922.

Shuy, R. (1969). Sociolinguistics Factors in Speech Identification. NIMH.

Silva-corvalán, C. (1989). Sociolingüística: teoría y análisis. Alhambra.

Speelman, D., Spruyt, A., Impe, L & Geeraerts, D. (2013). Language attitudes revisited: auditory affective priming. Journal of Pragmatics, 52, Special Issue, SI, 83-92. doi: 10.1016/j.pragma.2012.12.016.

Suto, I. (2012). A Critical Review of Some Qualitative Research Methods Used to Explore Rater Cognition. Educational Measurement: Issues and Practice, 31(3), 21-30. doi: 10.1111/j.1745-3992.2012.00240.x.

Tejera, M.J. (1989). Estilos o registros de lengua. En González, R. (ed.). Actas del VII Congreso de Asociación de Lingüística y Filología de América Latina: Homenaje a P. Henríquez Ureña (República Dominicana, 1984), 2, ALFAL, 197-216.

Trigo, J. (1993). La modalidad lingüística andaluza, un hecho cultural En *Actas del Simposio internacional de la Sociedad Española de didáctica de la lengua y la literatura*. Universidade da Coruña.

Van Compernolle, R. & Williams, L. (2013). The effect of instruction on language learners' sociolinguistic awareness: An empirical study with pedagogical implications. System, 41(2), 298-306. doi:10.1016/j.system.2013.02.001.

Vélez, R., Ramos, E., Hernández, V., Carmena, E. & Navarro, J. (2006). Estadística en ciencias sociales. Ediciones Académicas, 2ª ed.

Wayne, J. C. and Shaw, E. J. (2012). The Media and Educational Testing: In Pursuit of the Truth or in Pursuit of a Good Story? Educational Measurement: Issues and Practice, 31(2), 33-37. doi: 10.1111/j.1745-3992.2012.00233.x.

Zuluaga, A. (1980). Introducción al estudio de las expresiones fijas. Max Hueber.

Zwick, R., Sklar, J. C., Wakefield, G., Hamilton, C., Norman, A. and Folsom, D. (2008). Instructional Tools in Educational Measurement and Statistics (ITEMS) for School Personnel: Evaluation of Three Web-Based Training Modules. Educational Measurement: Issues and Practice, 27(2), 14-27. doi: 10.1111/j.1745-3992.2008.00119.x.

EPISTEMIC AND EFFECTIVE STANCE IN POLITICAL DISCOURSE: THERESA MAY VERSUS BORIS JOHNSON'S POST-ELECTORAL SPEECHES

JOHN FREDY GIL-BONILLA
Universidad Alcalá de Henares

1. INTRODUCTION

Over the last decades, studies on stance in political discourse (see for instance, Aikhenvald, 2004; van Auwera & Plungian, 1998; Cornillie, 2009; DuBois, 2007; Finegan, 1995; Hoye, 2008; Marín-Arrese, 2006, 2007, 2007a, 2009, 2011) have been an interesting area of research for linguists. In particular, stance refers to the viewpoint or enunciational position of the speaker/writer or of some other subject of conception, which reflects their attitudes, assessments and knowledge concerning the designated event and/or the communicated proposition. (Langacker 1991, 1991a, 2000, 2002; Marín-Arrese 2006, 2007, 2007a, 2011). DuBois (2004) observes that interactants use a variety of linguistic and interactional resources to position themselves and align or disalign with utterances and information presented by other participants. DuBois (2004: 1) also argues that "stance should be analyzed as a triplex act, in which the stancetaker simultaneously evaluates an object, positions a subject (the self), and aligns with other subjects". In characterising the domain of stance, Langacker (2009: 291) provides a distinction between the effective and the epistemic level: "Epistemic relations are those which hold at the level of knowledge, and thus involve conceptions of reality. By contrast, effective relations hold at the level of reality itself". It should be therefore noted that the framework presented in this paper posits the effective and epistemic categories, where the former "pertains to the ways in which the speaker/writer, through stancetaking acts, tries to exert control or influence on the course of reality itself", and the latter "pertains to speaker/writer's stancetaking

acts concerning knowledge about the events designated" (Marín-Arrese 2011, 257).

Many studies have been centred on the analysis of stancetaking in political discourse (see for instance, Gil-Bonilla 2018, 2020; Marín-Arrese 2006, 2007, 2009, 2010, 2011). In this respect, Marín-Arrese (2011) presents a model for the characterization of the speaker/writer's expression of stance and subjectivity in discourse. In detail, regarding the interpersonal style of three politicians: George Bush, former President of the USA, Anthony Blair, former British Prime Minister, and José María Aznar López, former President of Government of Spain in order to see the persuasive strategies used by these speakers. Other studies, (e.g., Gil-Bonilla 2018, 2020), seek to investigate the language used in Donald Trump across time to see how he assumes responsibilities. However, there are scarce studies regarding the analysis of the domains of effectivity and epistemicity in the British political scenario, and particularly, concerning the topics of immigration and foreign affairs in the post-electoral speeches of May and Johnson.

Therefore, our purpose in this investigation is to see how these two politicians make use of effectivity and epistemicity in their post-electoral speeches, that is, once they were elected Prime Ministers. In particular, we scrutinize the topics of immigration and foreign affairs. It should be furthermore noted that Theresa May's discourse is scrutinized after the 2017 elections, that is, from 8th June onwards, and Boris Johnson's discourse is studied once May resigned and Johnson was therefore elected as Prime Minister, that is, from 24th July 2019 onwards. On account of this, our research questions are:

- Which type of stance devices are most often used by each politician?
- Are there any differences and/or similarities when May and Johnson make use of effective and epistemic markers?

2. OBJETIVES

- To reveal the most frequently used stance devices by Theresa May and Boris Johnson after being elected Prime Ministers. For this, we bear in mind the effective and epistemic expressions shown in tables 1 and 2 below.
- To establish comparisons of the similarities and/or differences in the use of these two domains by May and Johnson.

3. METHOD SECTION

The study of May and Johnson's speeches after being elected as Prime Ministers will contribute to understanding how discourses are shaped, and the way different speakers/writers assume responsibilities when engaging in communication. It is also worth noting that May and Johnson belong to the same political party (i.e., Conservative Party), and therefore, they share the same ideological stance. As Flood and Soborski (2011) explain, the ideological values engendered in the Conservative Party are regarded as a neoliberal doctrine.

It is therefore hypothesized that despite the same ideological stance that May and Johnson seem to share, variations in terms of effective and epistemic expressions are found between one Minister and the other. More specifically, the responsibilities assumed by each of these politicians will reveal characteristic differences in their interpersonal styles and their strategic use of language.

3.1. MAY AND JOHNSON'S POLITICAL BACKGROUND

On 30 June 2016 David Cameron resigned since the European Union membership referendum voted in favour of leaving the EU. Theresa May interpreted that the results of the referendum were an instruction to leave the customs union and the single market and therefore, she would deliver Brexit - Britain's departure from the EU. As Crace (2018) explains, she began the process of withdrawing the UK from the European Union in March 2017, with the aims of strengthening her hand in Brexit negotiations and highlighting her "strong and stable"

leadership. Woolfson (2017) similarly explains that May called the election for June 2017 to strengthen her bargaining hand given prospects of tough negotiations with the Commission on the terms of Britain's exit, but also with an eye to difficulties nearer to home, including dissent over Brexit in her own party, and in the House of Lords where the Conservatives lacked a majority. As the June 2017 general election campaign progressed, Theresa May was elected Prime Minister as a result of the election of 8 June 2017.

As Woolfson (2017) explains, Theresa May's support drains away as Conservative MPs tell her to cancel Brexit deal vote, and because of this lack of support, May's government was defeated three times in 2019 in the House of Commons, since the majority was against the Brexit (*BBC*, 16 November 2018). It should be therefore noted that in consequence of being defeated many times, on 27 March 2019 May confirmed that she would not lead the UK in the next stage of Brexit negotiations resigning on 29 March. May continued to serve as Prime Minister until she tendered her resignation to the Queen on 24 July. This coincided with the arrival of Boris Johnson as Prime Minister, who was elected by the Conservative Party membership (*BBC*, 7 June 2019). Therefore, as already argued, the present investigation intends to study the dimensions of effectivity and epistemicity in British post-electoral speeches. Specifically, between Theresa May once elected Prime Minister in 2017 and Boris Johnson in 2019 once Theresa May resigned.

3.2. The Data

The corpus consists of a set of six post-electoral speeches. More specifically, two post-electoral speeches delivered by Theresa May and four post-electoral speeches by Boris Johnson. As can be seen from table 4, Johnson's speeches comprise a total of 8,690 words in contrast to May's speeches which encompass a total of 9,551 words, as shown in table 3. It is thus worth noting that despite this difference in the number of speeches between one politician and the other, the number of words analyzed in each case is almost the same. To put it differently, we attempted to reach almost the same number of words in both speakers as to make a more precise quantitative analysis. That is to say, the

number of words is a more significant variable to bear in mind than the number of speeches collected. In other words, the longer the speech is, the more possibilities we have to find effective and epistemic expressions. For this reason, we intend to compare two corpora with almost the same number of words and almost the same possibility of occurrence of effectivity and epistemicity.

As can be also drawn from table 3 and 4, Theresa May's post-electoral speeches were collected after 8th of June 2017, that is, once she was elected Prime Minister, and Boris Johnson's post-electoral speeches were collected after 24th of July 2019, that is, once Theresa May resigned and Johnson was elected Prime Minister. These tables show the post-electoral speeches delivered by May and Johnson in a chronological order with the number of words of each text.

***TABLE 1**. Theresa May's 2017 post-electoral speeches.*

Theresa May post-electoral speeches		
Speeches	Date	Number of words
Theresa May's speech laying out the UK's plan for Brexit	17 June 2017	6676 words
Theresa May at Davos 2017: her speech in full	19 June 2017	2875 words

***TABLE 2**. Boris Johnson's 2019 post-electoral speeches.*

Boris Johnson post-electoral speeches		
Speeches	Date	Number of words
Boris Jonhson's first speech as Prime Minister	24 July 2019	1748 words
Prime Minister's statement in the House of Commons	19 Oct 2019	2550 words
Prime Minister Boris Johnson CBI conference speech	18 Nov 2019	3390 words
Boris Johnson's election victory speech in full	13 Dic 2019	1002 words

3.3 Procedure

The transcription of the post-electoral speeches was copied, pasted in text format to be uploaded into a freeware program called UAM Corpus Tool, developed by Mick O'Donell. The texts were tagged manually in this software in order to examine the tokens of effectivity and epistemicity as to make searches in the corpus, and run descriptive and inferential statistics. In order to analyse the texts, the researcher can either take one of the coding schemes already developed in the program or create their own scheme. In the case of the present study, we created a scheme using the categories explained above. In other words, we created a design using the distinction proposed by Marín-Arrese (2011) drawn from the Langacker (2009), where she puts forward different categories within effectivity (i.e., deonticity, assessments, attitudinals, directives) and epistemicity (i.e., epistemic modality, truth-Factual validity, experiential evidentiality, cognitive evidentiality, communicative evidentiality). It should be furthermore noted that we will make use of the chi-square test to examine whether the use of inter/subjective levels by each political leader is a real difference between speakers or just mere coincidence. Following the statistician's advice, the chi square test was selected because the statistical data met certain requirements: (1) quantitative data; (2) one or more categories in the analysis; (3) the data evaluated represented a sample comprising to independent observations; (4) adequate sample size; (5) simple random sample (i.e. each type had the same probability of being chosen); and (6) all observations could be used (i.e. the parameters and types used for this research purposes could be compared one to the other).

4. THEORETICAL BACKGROUND SECTION

4.1 Effective and epistemic stance in discourse

Stance resources "provide the means for the authorial voice to position itself with respect to, and hence to engage with, the other voices and alternative positions construed as being in play in the current communicative context" (Martin & White, 2005: 94). Englebretson (2007) likewise defines stance as a dialogically constructed form of social

action, which is public and interpretable, and consequential in that it involves responsibility and consequences for the stancetaker in social terms. In other words, stance serves the main function of positioning the stancetaker towards a communicated proposition, simultaneously implying responsibilities in the forms s/he addresses his/her own group and others.

This paper posits two macro-categories of stance, that is, effective and epistemic. Specifically, we deal with the stance markers proposed by Marín-Arrese (2011) drawing on Langacker (2009). Marrín-Arrese (2011:260) asserts, on the one hand, that epistemic stance "refers to the knowledge of the speaker regarding the realisation of the event and his/her evaluation of the validity of the proposition", and effective stance "pertains to the ways in which the speaker/writer, through stancetaking acts, tries to exert control or influence on the course of reality itself". A classification of those epistemic and effective expressions is shown in tables 1 and 2 below, with the purpose of presenting a more detailed description of those categories used for this research purposes.

***TABLE 3**. Epistemic Stance Markers*

EPISTEMIC STANCE (EP)
Epistemic modality: This category refers to "the speaker's estimations of the prospects for realization of the event designated" (Marín-Arrese 2011, 271). We may find examples that express high certainty or necessity (must, cannot, certainly, ...), medium certainty or probability (will, would, should, probably, ...), and low certainty or possibility (may, could, perhaps, ...). Marín-Arrese (2011). This category also includes predicative adjectives and sentence adverbs (I was certain, It was likely, certainly, perhaps...).
Truth-Factual validity: Through the use of this marker, the speaker makes a reference to his assumedly sincere view, showing at the same strong attitudinal positioning which can be shared by others as well (González, 2015). The 'truth' to which the speaker refers is discursive based on evidence and judgements about truth or likelihood (I am confident, the truth is, in my judgement, the fact is, frankly...).
Experiential evidentiality: This category indicates that the speaker "has direct personal sensory access to the evidence, or that the evidence is perceptually available to her/himself and others, including the addressee/reader" (We have seen, We have witnessed, We have experienced...) (Marín-Arrese, 2011, 273). We can also find lexical verbs (It appears, That shows, That reveals...), predicative adjectives (It became

clear, It is obvious, It is evident...), and sentence adverbs and adverbials (clearly, palpably, Obviously...).
Cognitive evidentiality: This category relates to "the mental world of the speaker" (I believe, I think, We know, I am convinced...). (Marín-Arrese 2011, 274). Other categories can be also found according to Marín-Arrese (2011:274), specifically we can refer to non-verbal markers (doubtless, without doubt), relational and existential constructions involving nominals (My guess was, There was no doubt in my mind, My belief,...), indirect cognitive markers that describe access to the information as a result of mental processes (I have come to the conclusion, I gather,...) and some predicates which refer to inferential processes involving knowledge interpretation (That means,...).
Communicative evidentiality: This category pertains to those expressions which relate to acts of communication (I say to you, I said, That suggests, That implies…)

TABLE 4*. Effective Stance Markers*

EFFECTIVE STANCE (EF)
Deonticity: Deontic modality pertains to modals of obligation (must, have to, should, need to…) where the hearer/listener must engage in the state of affairs imposed by the speaker (Van der Auwera & Plungian, 1998). Within the domain of possibility and necessity (need to, should it is necessary…), we also find expressions which identify either the participant's ability or capacity (can, could, cannot, It is impossible to…).
Assessments: This category concerns "speaker's expression of judgements of desirability, necessity or possibility of the occurrence of a particular situation" (That requires...) (Marín-Arrese 2011, 268), and other non-verbal expressions (duty, ...). Bhatt (2006) in Marín-Arrese (2011) asserts that this category also includes impersonal constructions which indicate generalized inclination or advisability of the event's realization, or which describe the emotive reaction of the speaker with respect to the occurrence of the event (It is crucial, It is urgent, It is right, It is time to,...).
Attitudinals: This category relates to "speaker's inclination and volition" (I am/was determined to, I hope, We want, I intend, I want, I'm not willing...), or "intention" (We resolved, I plan, ...) as well as "predicative adjectives" (We are resolved to...), "relational constructions involving nominals and sentence adverbs". (Marín-Arrese 2011, 269). She further explains that expressions of volitive modality (modals will, won't) can be also included in this category.
Directives: This expression refers to imperative markers with "a conventional directive force", or "with a hortative value" (Let me make it clear, Let us recall…) (Marín-Arrese 2011, 270). This category also verbs of communication with a directive illocutionary force (We are urging...), or other expressions (We agree that, ...) which also denote the effective stance of the speaker with regard to the realization of the event.

5. RESULTS AND DISCUSSION

As already argued, my analysis follows the dimensions of subjectivity and intersubjectivity, which refers to the degree of explicitness, implicitness or opaqueness of the presence of the conceptualizer and 'personal vs. shared responsibility' for the communicated information. More specifically, this analysis makes use of the following parameters proposed by Marín Arrese (2007, 2009), subjective explicit (SE), subjective implicit (SI), intersubjective explicit (IE) and intersubjective opaque (IO).

As can be drawn from graph 1 below, the global results for subjectivity/intersubjectivity for the two politicians are shown in percentages. The distribution for the expression of subjectivity/intersubjectivity in the two politicians is significant, in that the results reveal subtle variations in the use of strategies of mystification, implicitness and the appeal to shared responsibility.

***TABLE 5**. Effective and Epistemic stance in both speakers: Theresa May and Boris Johnson*

Whole speech	**May**		**Johnson**		**T stat**	**Signif**	**Chi squ**	**Signif**
Feature	Percent	N	Percent	N				
Effective stance	N = 283		N = 210					
Deonticity	13.78	39	**21.90**	46	2.370	+++	5.576	+++
directives	1.41	4	**6.67**	14	3.099	+++	9.457	+++
Epistemic stance	N = 283		N = 210					
Epistemic modality	**31.80**	90	20.00	42	2.946	+++	8.564	+++

\+ Weak Significance (90%) ++ Medium Significance (95%) +++ High Significance (98%)

Table 5 presents and discusses the main findings regarding the frequency of stance devices used by each participant in their post-electoral speeches, with the final aim of answering the first research question: Which type of stance devices are most often used by each politician? Of all the features analysed within the category of Effective and Epistemic stance shown above, we will only deal with those features that showed significant differences in use by the two speakers. This table reveals that May makes a more frequent use of epistemic markers in

comparison to Johnson who tends to make a more often use of effective ones. Specifically, May employs epistemic modality ($\chi 2 = 8.564$, $p < .05$) (see examples 1 and 2). The epistemic modal *will* "implies the degree of willingness of a speaker to do something" (Suhadi, 2011). In other words, the use of this marker reinforces May's discourse expressing some degree of confidence concerning her belief on how the country will be once Brexit takes place.

– This *will* give the country maximum certainty as we leave the EU. The same rules and laws *will* apply on the day after Brexit as they did before. And it *will* be for the British Parliament to decide on any changes to that law after full scrutiny and proper Parliamentary debate.

– Leaving the European Union *will* mean that our laws *will* be made in Westminster, Edinburgh, Cardiff and Belfast. And those laws *will* be interpreted by judges not in Luxembourg but in courts across this country.

However, Johnson shows an increase of deontic and directive markers. As shown in examples 3 and 4, deontic markers ($\chi 2 = 5.576$, $p < .05$) express the necessity of performing actions at some time in the future. In particular, Johnson implies that the country needs the acceptance of the Parliament in order to permit the withdrawal of the UK from the EU, on the one hand, and to make possible some reforms within the country, on the other.

– It ensures that there *should* be no tariffs on goods circulating within the UK customs territory, that is between Great Britain and Northern Ireland, unless they are at risk of entering the EU.

– And as soon as this House allows the process of extracting ourselves from the EU to be completed, the exciting enterprise of building our new relationship with our friends *can* begin which has been too long delayed(...) Only this Parliament *can* make this new relationship the work of the nation. And so

> Parliament *should* be at the heart of decision-making as we develop our approach.

On the other hand, Johnson also shows preference for the use of directive markers ($\chi 2 = 9.488$, $p < .01$) with the aim of trying to engage the audience in his discourse (see example 5). As Hylland (2008:20) asserts, "directives are a potentially risky tactic as they instruct readers/listeners to act or see things in a certain way". In other words, Johnson attempts to engage people on those measures that he intends to accomplish with Brexit.

> (...) so *let* us begin work now to create freeports that will drive growth and thousands of high-skilled jobs in left behind areas. *Let's start* now to liberate the UK's extraordinary bioscience sector from anti genetic modification rules and *let's develop* the blight-resistant crops that will feed the world. *Let's get going* now on our own position navigation and timing satellite and earth observation systems – UK assets orbiting in space with all the long term strategic and commercial benefits for this country. *Let's change* the tax rules to provide extra incentives to invest in capital and research and *let's promote* the welfare of animals that has always been so close to the hearts of the British people and yes, *let's start* now on those free trade deals.

As can be drawn so far, it seems that both political candidates rely on different uses of stancetaking devices in their post-electoral speeches. This change from one stance to another helps to build rather different public images with the aim of engaging and/or persuading the audience. As Marín-Arrese (2011:276) similarly affirms, effective and epistemic markers have a persuasive goal, where the former is "intended to have an effective persuasive effect" and the latter is "merely predictive with respect to the profiled process".

The present research also attempts to provide an answer to the following research question: Are there any differences and/or similarities when May and Johnson make use of effective and epistemic markers? As can be observed from tables 6 and 7, both the immigration and foreign affairs sections of the debate show significance in the use of stancetaking markers.

TABLE 6. *Effective and Epistemic stance in May and Johnson's post-electoral speeches concerning the topic of immigration*

Immigration	**May**		**Johnson**		**T stat**	**Signif**	**Chisqu**	**Signif**
Feature	Percent	N	Percent	N				
Effective stance	N = 13		N = 7					
Deonticity	15.38	2	**71.43**	5	2.871	+++	6.282	+++
Attitudinals	**53.85**	7	00.00	0	0.000	+++	5.799	+++

+ Weak Significance (90%) ++ Medium Significance (95%) +++ High Significance (98%)

The Immigration section is representative in that both May and Johnson are inclined to portray immigrants with the use of effective stance markers, however, the former shows preference for attitudinals ($\chi 2 = 5.799$, $p < .10$) and the latter for deontic expressions ($\chi 2 = 6.282$, $p < .5$). Examples 6 and 7 are instances of deontic modals which are intended to imply the necessity of Boris Johnson to "control the immigration system stressing his interests in the UK economy" (see example 6) and the necessity to make the UK "safer and free from fear of crime" (see example 7). To put it differently, Johnson implies that immigrants are a problem and danger for the economy and the security of the UK. On the other hand, May has a similar positioning to Johnson when depicting immigrants. In other words, she makes use of attitudinals expressing her inclination, volition and/or intention of "controlling the number of people coming to Britain from the EU" since "it can bring benefits" (see example 8) implying therefore that immigration is a problem for the economy of the country. For Atkinson (2011: 134), this is a frequent strategy in political discourse: 'positive self-presentation of "us" and the negative other-presentation of "them"'.

– We *can* do exactly what we promised, take back control of our money, our borders and our laws and we *can* take back control of our immigration system and decide democratically who gets here in the interests of the UK economy and with every sector of UK industry and manufacturing.

– The first and most important thing is everybody *should* be able to walk the streets free from the fear of crime. We *need to* stop our kids getting sucked into county lines drugs gangs. We

need safer streets and proper punishments for serious offences, and that means a government that not only funds the police as we are but that backs the police.

– (...) we *will* ensure we can control immigration to Britain from Europe. We *will* continue to attract the brightest and the best to work or study in Britain – indeed openness to international talent must remain one of this country's most distinctive assets – but that process must be managed properly so that our immigration system serves the national interest (...) we *will* get control of the number of people coming to Britain from the EU. Because while controlled immigration can bring great benefits – filling skills shortages, delivering public services, making British businesses the world-beaters they often are – when the numbers get too high, public support for the system falters.

TABLE 7. *Effective and Epistemic stance in May and Johnson's post-electoral speeches concerning the topic of foreign affairs*

Foreign affairs	**May**		**Johnson**		**T stat**	**Signif**	**Chisqu**	**Signif**
Feature	Percent	N	Percent	N				
Epistemic stance	N = 59		N = 16					
Epistemic modality	**33.90**	20	6.25	1	2.227	++	4.773	++
Cognitive evidentiality	8.47	5	**37.50**	6	3.049	+++	8.473	+++

+ Weak Significance (90%) ++ Medium Significance (95%) +++ High Significance (98%)

This section of the debate is also highly significant in that both May and Johnson show differences in the way they deal with the topic of foreign affairs. Concretely, May shows preference for the use of epistemic modality ($\chi 2 = 4.773$, $p <. 05$) in comparison to Johnson who makes a more often use of cognitive evidentiality ($\chi 2 = 8.473$, $p <. 05$). As shown in examples 9 and 10, May portrays "others" rather positively to the extent of representing them as partners. She seems to be concerned about the situation that Europe is facing with terrorism, thus implying that "Britain's unique intelligence capabilities *will* continue to

help to keep people in Europe safe" (see example 9). Example 10 similarly displays this interest on "the cooperation with its European partners in important areas as crime, terrorism and foreign affairs". On the other hand, as already mentioned, Johnson employs cognitive evidentiality describing "others" positively as friends. In other words, May and Johnson seem to have again a similar positioning when referring to others dealing with them as an "ingroup" showing interest and concern for them. Despite these similarities when representing "others", May tends to make a frequent use of implicit subjectivity (i.e. citizens will be welcome in yours, capabilities will continue to help to keep people in Europe safe…) where the speaker is invoked as the implicit point of reference. However, Johnson uses explicit subjectivity (i.e. I believe people at home are hoping and expecting, with a new way forward and a new and better deal both for Britain and our friends in the EU) where the speaker is designated as subject of conception. Differently, May seems to have less responsibilities in comparison to Johnson when dealing with the topic of foreing affairs.

– You will still be welcome in this country as we hope our citizens *will* be welcome in yours. At a time when together we face a serious threat from our enemies, Britain's unique intelligence capabilities *will* continue to help to keep people in Europe safe from terrorism. And at a time when there is growing concern about European security, Britain's servicemen and women, based in European countries including Estonia, Poland and Romania, *will* continue to do their duty.

– A Global Britain *will* continue to cooperate with its European partners in important areas such as crime, terrorism and foreign affairs (...) A Global Britain must be free to strike trade agreements with countries from outside the European Union too. Because important though our trade with the EU is and *will* remain, it is clear that the UK needs to increase significantly its trade with the fastest growing export markets in the world

– I *believe* people at home are hoping and expecting, with a new way forward and a new and better deal both for Britain and our friends in the EU, and that is the advantage of the agreement that we have struck with our friends in the last two days. Because this new deal allows the UK - whole and entire - to leave the EU on October 31st in accordance with the referendum while simultaneously looking forward to a new partnership based on the closest ties of friendship and cooperation (...) and our first decision, on which I *believe* there will be unanimity is that in any future trade negotiations with any country our National Health Service will not be on the table.

6. CONCLUSION

This paper presents a model for the characterization of the speaker/writer's expression of stance in discourse, which reveals and accounts for similarities and/or differences in their interpersonal styles. The analysis of speaker/writer's stance has been discussed in terms of effective and epistemic levels (Marín-Arrese 2011). These levels were scrutinized, on the one hand, from a general perspective as to provide an answer to the first research question: Which type of stance devices are most often used by each politician? As shown, Johnson seems to show preference for the use of effective stance, in particular, deontic and directive markers. Specifically, Johnson intends to express with the former the necessity of performing actions at some time in the future and with the latter the aim of trying to engage the audience in his discourse. On the other hand, May shows an often use for epistemic stance, concretely, epistemic modality implying her willingness to do something.

These two levels were also applied to the debate sections which showed some significance in the analysis, that is, immigration and foreign affairs with the aim of shedding light on the second research question: are there any differences and/or similarities in the use of these markers by May and Johnson? when dealing specifically with the topics of immigration and foreign affairs May and Johnson change their use of stance

makers. In other words, they appear to make use of similar stance devices when referring to immigrants and foreign affairs. In other words, they tend to use effectivity when referring to immigration and epistemicity when dealing with foreign affairs. Concretely, May and Johnson represent immigrants as an outgroup excluding them from their interests since they are regarded as a problem for the economy and security of the country. Nevertheless, when concerning the topic of foreign affairs, the opposite happens in that both of the candidates seem to show concern and interest for "others" to the point of representing them as "friends" or "partners". It should be furthermore noted that May has the tendency to invoke implicit subjectivity when referring to foreign affairs in comparison to Johnson who makes use of explicit subjectivity. To put it differently, May's post-electoral speeches involve less responsibilities in her discourse since the conceptualizer remains implicit in contrast to Johnson's post-electoral speeches, which involve a higher use of subjective expressions, that is, the speaker strictly presents the evaluation as being his/her own responsibility.

Further research is necessary in that the corpus can be expanded, exploring other discourse domains (scientific discourse, ...), genres (news reports, ...), and discourse modes (narrative discourse, ...) in order to validate the model presented here.

7. REFERENCES

Aikhenvald, A. (2004). *Evidentiality*. Oxford: Oxford University Press.

Atkinson D (2011) Political implicature in parliamentary discourse: An analysis of Mariano Rajoy's speech on the 2006 Catalan Statute of Autonomy. In: Lorenzo-Dus N (ed.) *Spanish at Work: Analysing Institutional Discourse across the Spanish-speaking World*. London: Palgrave Macmillan, pp. 130–145.

BBC News (16 November 2018). Brexit: What do Theresa May's tory enemy object to in the deal. https://www.bbc.com/news/uk-46214526 (accessed 15 May 2020).

BBC News (7 June 2019). Theresa May officially steps down as Tory leader. https://www.bbc.com/news/uk-politics-48550452 (accessed 15 May 2020)

Bhatt, R. (2006). *Covert Modality in Non-finite Contexts*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Cornillie, B. (2009). Evidentiality and epistemic modality: on the close relationship of two different categories.*Functions of Language*,16, 32–44.

Crace, J. (2018). Political crises don't come much bigger than Brexit. https://www.gq-magazine.co.uk/article/brexit-secretary-david-davis-resigns (accessed 15 May 2020)

DuBois, J. W. (2007). The stance triangle. In: R. Englebretson (ed.) *Stancetaking in Discourse.* Amsterdam: John Benjamins. pp. 139-182.

Englebretson, R. (2007). Introduction. In: R. Englebretson (ed.) *Stancetaking in Discourse*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 1-26

Finegan, E. (1995) Subjectivity and subjectivisation: an introduction. In: D. Stein and S. Wright (eds.) *Subjectivity and Subjectivisation: Linguistic Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. 1-15.

Flood, C. & Soborski, R. (2011). Ideology and the rights of the nation in party alignments on the EU: a comparison of conservative parties in Britain, France and Poland, *paper presented at the APSA 2011 Annual Meeting*, Seattle.

Gil-Bonilla, J. (2018). A critical cognitive analysis of Donald Trump's discourse across time: Trump as a businessman versus Trump as a president. In *Actas do XIII Congreso Internacional de Linguística Xeral*, Vigo p. 407-416. https://www.academia.edu/36815466/A_critical-cognitive_analysis_of_Donald_Trumps_discourse_across_time_Trump_as_a_businessman_versus_Trump_as_a_president, accessed 10 October 2019.

Gil-Bonilla, J. (2020). Critical discourse analysis of Trump across time. *Darnioji daugiakalbystė | Sustainable Multilingualism,* (16): 1-20

GONZALEZ, M. (2015). "From truth-attesting to intensification: The grammaticalization of Spanish la verdad and Catalan la veritat" in *Discourse Studies*, 17, 2, 162-81.

Hoye, L. F. (2008). Evidentiality in discourse: A pragmatic and empirical account. In J. Romero-Trillo (Ed.), *Pragmatics and corpus linguistics*. Berlin, Germany: Mouton de Gruyter. pp. 151–174

Hyland, K. (2008). PERSUASION, INTERACTION AND THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE: REPRESENTING SELF AND OTHERS IN RESEARCH WRITING. *International Journal of English Studies*, *8*(2), 1-23.

Langacker, R.W. (1991). Foundations of Cognitive Grammar, Vol. 2: Descriptive Application. Stanford: Stanford University Press.

Langacker, R.W. (1991a) *Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar.* Berlin and New York: Mouton de Gruyter. Cognitive Linguistics Research 1.

Langacker, R.W. (2000). *Grammar and Conceptualization.* Berlin: Mouton de Gruyter

Langacker, R.W. (2002). Deixis and subjectivity. In F. Brisard (ed.), *Grounding: The Epistemic Footing of Deixis and Reference*. Berlin: Mouton de Gruyter. pp. 1-28.

Langacker, R. W. (2009). *Investigations in Cognitive Grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Marín Arrese, J.I. (2006). Epistemic stance and commitment in the discourse of fact and opinion in English and Spanish: A comparable corpus study. In A.M. Hornero, M.J. Luzón and S. Murillo (eds.), *Corpus Linguistics: Applications for the Study of English*. Berlin: Peter Lang. pp. 141-157.

Marín Arrese, J.I. (2007). Stance and subjectivity/intersubjectivity in political discourse: A contrastive case study. *Belgian Journal of English Language and Literatures* 5: 113-132.

Marín Arrese, J. (2007a) Commitment and Subjectivity in the Discourse of Opinion columns and Leading articles. RAEL. Volumen: 1. Special issue: *Different Approaches to Newspaper Opinion Discourse*.

Marín Arrese, J.I. (2009). Effective vs. epistemic stance and subjectivity/ intersubjectivity in political discourse: A case study. In A. Tsangalidis and R. Facchinetti (eds.) *Studies on English modality. In honour of Frank R. Palmer*. Linguistic Insights: Studies in Language and Communication, Vol. 111. Berlin: Peter Lang. pp. 23-52.

Marín Arrese, J.I. (2010). Subjectivity and Intersubjectivity in Discourses. In: Blanco & Marín-Arrese (eds.) *Discourse and Communication: Cognitive and Functional Perspectives.* Madrid: Dykinson. pp. 11-40

Marín-Arrese, J.I. (2011). Effective vs. Epistemic Stance and Subjectivity in Political Discourse –Legitimising Strategies and Mystification of Responsibility. In C. Hart (ed.) *Critical Discourse Studies in Context and Cognition*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 193-223

Martin, J.R., and White, P.R. (2005). *The Language of Evaluation: Appraisal in English.* New York: Palgrave Macmillan.

Suhadi, J. (2011). Epistemic and Deontic Modality: Two Sides of a Coin. *JULISA*, 11(2), 156-179.

van der Auwera, J. and Plungian, V. (1998). Modality's semantic map. *Linguistic Typology* 2 (1): 79-124.

Woolfson, C. (2017) 'The "Singapore scenario": the uncertain prospects for labour standards 6 in post-Brexit Britain', *Industrial Relations Journal*. 48(5–6), pp. 384–402.

THE NEW YORK TIMES AND EL PAÍS STANCE TOWARDS THE CORONAVIRUS CRISIS: A LEXICAL APPROACH IN STANCETAKING

JOHN FREDY GIL-BONILLA
Universidad Alcalá de Henares

1. INTRODUCTION

This paper presents an analysis of how lexis is involved in the stance taken by speakers/writers. More specifically, the topic of the coronavirus is under scrutiny. As van Dijk (2000) and Fairclough (1992) explain, words and stancetaking are two related concepts in terms of that a word represents in some way the positioning adopted by the speaker/writer. Du Bois' (2007:139) similarly defines these concepts as two interrelated units "one of the most important things we do with words is to take a stance".

In this paper, we also take into account context and implicatures creating a threefold study. More specifically, context and implicatures help us understand the meaning of a word and thus, assess the positioning adopted by the speaker/writer. As Norén and Linell (2007) and Wilson and Kolaitti (2017) explain, context and implicatures seem to occur together with lexicon. Wilson and Kolaitti (2017: 172) also explain that lexis "is highly flexible and a context-dependant process". Wood-Wallace (2013) further explains that implicatures can change depending on context.

It should be furthermore noted that lexis does not only consist of the analysis of one single word, as in traditional linguistic theory (see for instance, Berry 1977), but also it can be composed of larger units, phrases or even sentences (Cumming 1986; Wilson and Kolaitti 2017). Similarly, Becker (1975) and Wray (2002) propose a concept

denominated as phrasal lexicon, which consists of large lexical units and constituents that are involved in the meaning of a lexical item.

Many studies have been centred on the analysis of stancetaking (see for instance, Conrad and Biber 2000; Gil-Bonilla 2018, 2020; Marín-Arrese 2009 among others) and lexis (see for instance, Gil-Bonilla 2018; Lukin 2013; He and Zhou 2015). However, there is scarce research regarding this threefold study of lexis, context and implicatures. It should be also noted that the topic of the coronavirus still remains in its infancy. As already mentioned, we do not only scrutinize the use of lexis as such, but also, we analyze the context and the implicatures involved in these lexical items as to assess the positioning of the speaker/writer. In particular the following questions are addressed:

- Which lexical items does each of these newspapers tend to make use of when referring to the coronavirus?
- Does each of these newspapers adopt the same stance in all the lexical items used?

2. OBJECTIVES

- This paper intends to analyze the lexicon, implicatures and contextual information used in two newspapers, that is, The New York Times (NYT), an American newspaper, and El País, a Spanish newspaper. More specifically, these three units are under scrutiny in order to see how these two newspapers refer to the coronavirus, and thus find differences and/or similarities from one newspaper to the other.

3.METHOD SECTION

3.1. NEWSPAPERS' IDEOLOGY

The New York Times editorial page is often regarded as liberal (e.g., Okrent 2004; Thompson 2017). Okrent (2004) and Dunlap (2017) explain that the New York Times has a moderate liberal bias. The NYT

looks at the issues from a progressive perspective favouring the left and considered one of the most reliable sources for news information.

In comparison to The New York Times, *El País* has always been defined as a progressivist and socio-liberal newspaper. (e.g., Antonovica 2012). According to Katrin (2006), it was politically situated in the centre-left during most of the transition. Cué (2014) furthermore explains that it regularly criticized the Conservative government of Mariano Rajoy (2012–2015) over corruption scandals and a "do-nothing" approach to the Catalan crisis.

Therefore, we can argue that both newspapers under study in this investigation are more or less oriented towards the same ideology, that is, both The New York Times and El País have a centre-left stance. Furthermore, both newspapers are considered as liberals and progressivists. To put it simply, we are comparing two newspapers with the same ideology, and in the same situation (i.e., coronavirus crisis), which makes this research more compelling as we can see how two newspapers with the same ideological stance represent the topic of the covid19.

3.2. Data

For the purposes of this study a set of 7 Spanish news reports were taken from El País and 5 American ones from The New York Times. These news reports were selected as to analyze the stance that each of these newspapers had concerning the topic of the coronavirus. Considering the news reports selected, as we can see in table 1 below, the number of Spanish news reports is higher in comparison to the American ones. The number of news reports from one newspaper to the other varies since we attempted to collect a similar corpus with no much difference in number of words. To put it differently, the total amount of words analyzed in El País is 6,765 in comparison to The New York Times with 6,833. It should be also noted that the news reports analyzed in both newspapers belong to the same period of time. In other words, the news reports selected from El País correspond to the period of the state of alarm in Spain, which began the 14th March 2020. On the other hand, the COVID19 lockdown in the US also happened in March 2020, concretely, the 20th of March. Therefore, the period of time of these news

reports is the same, that is, when severe restrictions were imposed as a consequence of the coronavirus.

The following table shows the American news reports taken from The New York Times, and the Spanish news reports from El País, where the dates appear chronologically and the number of words of each text is presented.

***TABLA 1**. News reports from the New York Times and El País*

El País			**The New York Times**		
Newspapers	Date	Number of words	Newspapers	Date	Number of words
Por qué el coronavirus es más peligroso para los ancianos (Why the coronavirus is more dangerous for the elderly)	23rd March 2020	1191 words	Trump says coronavirus cure cannot "be worse than the problem itself"	23rd March 2020	1228 words
España supera los 500 muertos en un día y roza ya los 40.000 contagios (Spain exceeds 500 dead in a day and is close to 40,000 infections)	24th March 2020	890 words	We're sharing coronavirus case data for every U.S. county	28th March 2020	1145 words
Los números del coronavirus: ¿Cuántos infectados hay realmente en España? (Coronavirus numbers: How many infected are there really in Spain?)	25th March 2020	1113 words	Coronavirus slowdown in Seattle suggests restrictions are working	29th March 2020	1863 words
La cumbre de la UE arranca muy alejada de lo que reclaman España y sus aliados (The EU summit starts very far from what Spain and its allies are demanding)	26th March 2020	641 words	Coronavirus in the U.S.: How fast it's growing	1st April 2020	675 words
El virus enciende la batalla (the virus ignited the battle)	27th March 2020	799 words	Amid warnings of a coronavirus "Pearl Harbor," governors walk a fine line	5th April 2020	1922 words
El País			**The New York Times**		

Newspapers	Date	Number of words	Newspapers	Date	Number of words
Acusada caída de las muertes por coronavirus pero aumento de los ingresados en UCI (Acute drop in deaths from coronavirus but increase in those admitted to the ICU)	5th April 2020	817 words			

3.3. Procedure

The news reports were copied, pasted in text format to be uploaded into a freeware program called UAM Corpus Tool, developed by Mick O'Donell. The texts were tagged manually in this software in order to examine the most relevant lexical items (i.e., virus, epidemic, pandemic, infection and disease) as to make searches in the corpus, and run descriptive and inferential statistics. In order to analyse the texts, the researcher can either take one of the coding schemes already developed in the program or create their own scheme. In the case of the present study, we created a scheme using the lexical items explained above. It is worth noting that each of these lexical items was classified into different degrees, that is, we classified them depending on how serious each of these terms was considered. For instance, the most serious concept was classified as high degree and the least as low degree.

The World Health Organisation (WHO) defines an epidemic as "an outbreak over a large geographic area, normally within a country" (e.g., Mercer *et al* 2011), and a pandemic is considered as "an outbreak of a new pathogen that spreads easily from person to person across the globe, therefore, it is international and out of control" (e.g., Doshi 2011). In other words, when an outbreak starts to spread within a country and the containment efforts are insufficient given that no treatment is yet available, this widespread is considered as an epidemic. And, once the epidemic spreads to multiple countries or regions of the world, it is considered a pandemic. Therefore, according to these definitions, we categorize the concepts pandemic and epidemic as follows:

High degree: pandemic

More specifically, the concept pandemic is considered as high degree since it evokes a higher degree of seriousness. In other words, it is an international and global problem. However, an epidemic is categorized as low degree since the scope of its spread is lower than a pandemic affecting less people and being less severe.

We should also differ between the concept of infection and disease. According to the WHO, an infection is an attack and growth of microorganisms inside the body (e.g., Krauss *et al* 2003), and disease, is when the body's immune system is weakened after the infection and the body starts responding automatically showing symptoms of pain, fever and aches (e.g., Roberts *et al* 1979). To put it differently, an infection is the first stage and therefore, less serious than a disease, which happens after the infection, provoking more serious problems in our health. Therefore, these two concepts are categorized as follows:

Low degree: infection

Last but not least, the concept of virus is considered throughout this research paper as a neutral concept, since on the one hand, this is a concept that all of us are accustomed to hearing in our daily lives, but also, on the other hand, we take for granted that the covid19 is a virus as such. However, it should be acknowledged that the model of a situation may very much depend on one's opinions, attitudes or ideologies. That is to say, lexis is the result of the selection made by speakers or writers in their mental models of events or their more general, socially shared beliefs. At the same time, they are the kind of information that most directly influences the opinions and attitudes of recipients (see, for instance, van Dijk 2009).

4. THEORETICAL BACKGROUND SECTION

4.1. STANCE AND LEXICON

van Dijk (2000) defines lexicalisation as similar meanings that may be expressed in different words, depending on the position, role, goals,

point of view or opinion of the speaker, that is, as a function of context features. In other words, lexis consists of the selection of a particular word and this word stresses certain features and conceals others. van Dijk (2000) furthermore explains that lexicon and stancetaking are two interconnected notions since he refers that lexicon is expressed in different words and these words depend on the position taken by the speaker/writer. Similarly, Fairclough (1992:190) argues that "lexicalisation has to do with the use of lexical items from different register fields. Such lexical items overtly or covertly give clues to the ideological stance of the text producer". In other words, we should note that lexis is a personal choice in discourse moved by specific interests of the speaker/writer.

According to Biber et al (1999), stance involves three major domains: epistemic stance, attitudinal stance, and style. However, as already argued, stance also involves other linguistic domains, for example, a syntactic unit or a particular word (e.g., Barton 1993; Scheibman 2001). Furthermore, as already pointed out, the analysis of lexicon does not only consist of single words, but of larger constituents, phrases or even sentences (i.e., idioms and collocations) (e.g., Cumming 1986). Some researchers make use of the concept "phrasal lexicon" to define lexis as larger constituents, phrases and/or sentences (see, for instance, Becker 1975, Wray 2002). In this respect, Cumming (1986:246) presents the following definition:

> […] a difference between encoding an idiom like *go mad* as a verb or predicate with no internal structure indicated and knowing that *go* is a verb and *mad* is a resultative adjective phrase. If there is internal structure indicated, it is possible to store each of these variants as a single lexical item (which may be desirable, since the phenomenon is not generally productive), and yet still do some syntactic variation, e.g., add intervening adverbials (go quietly mad), inflect the verb (I go mad, he goes mad), or relate it to other syntactically similar expressions (go crazy, run dry).

To put it differently, when a lexical item consists of larger constituents, the meaning of the lexical item may be different. As Cumming presents in the previous example, the idiom *go mad* may be interpreted differently when some syntactic variations happen, for instance if we add the

adverbial *absolutely* or the quantifier *a little*, the meaning of the idiom has a different interpretation. More specifically, the meaning of go *absolutely* mad and go *a little* mad varies since the degree to which the idiom is expressed is different. Therefore, as we can see, a lexical item can have different interpretations depending on other units (i.e., context and implicatures).

4.2. Influence of context and implicatures in lexis

As Tutin and Kittredge (1992) explain, a lexical choice cannot be made during text generation without taking into account the linguistic context, both the lexical context of immediately surrounding words and the larger textual context. Specifically, the lexical context consists of the words that enter into syntactic relations with the lexical item being generated. Moreover, the correct lexicalization in context requires access to both the conceptual reference and the linguistic properties of preceding text.

Norén and Linell (2007) similarly point out that the meaning of a lexical item is the set of properties which together with contextual factors, including features of the linguistic co-text as well as various situational conditions, make possible all the usages and interpretations of the word. Wilson and Kolaitti (2017) also explain that one of the goals of lexis is to explain how hearers infer the appropriate narrowed interpretation on the basis of the linguistically encoded meaning, together with contextual information.

Implicatures may also influence a lexical item. As Wilson and Kolaitti (2017) put forward, lexis is not a distinct process, but merely outcomes of a unitary process of mutually adjusting explicit content, context and implications/implicatures in order to satisfy expectations of relevance (see also Wilson and Sperber, 2002). Moreover, Allan (1999) explains that implicatures belong to pragmatics and are often based on encyclopedic knowledge, and therefore, implicatures might be at the interface of lexicon and encyclopedia. To put it simply, implicatures refer to what is suggested in an utterance, they are used as decoding techniques to understand the pragmatic meaning of what an interlocutor is attempting to communicate (Wood-Wallace 2013).

To sum up, the purpose of the present paper is to evaluate lexicon, context and implicatures as three interconnected concepts. Specifically, context and implicatures help us assess the positioning that the speaker/writer has when making use of a specific and/or particular lexical item. Specifically, this paper intends to scrutinize the stance adopted by the speakers/writers regarding the lexical items that they make use of when referring to the coronavirus.

5. RESULTS

As shown in table 2 below, the most frequent lexical items found in both newspapers, that is, the NYT and El País are the following ones: virus, epidemic, pandemic, infection and disease. It should be noted that we divide our analysis as follows, on the one hand, we examine the most frequent lexical items found in the NYT, and, on the other hand, we analyze those items found in El País. Finally, we proceed to discuss the results found in both newspapers.

***TABLE 2**. Frequent lexical items that represent the COVID19 in The New York Times and El País newspapers*

	The New York Times		El País		Chi squ	Signif
Feature	Percent	N	Percent	N		
Item type	N = 85		N = 93			
Virus	60.00	51	63.44	59	0.223	
Epidemic	3.53	3	**12.90**	12	5.057	++
Pandemic	**15.29**	13	4.30	4	6.213	+++
Infection	1.18	1	**13.98**	13	10.044	+++
+Disease	**16.47**	14	5.38	5	5.733	+++

+ Weak Significance (90%) ++ Medium Significance (95%) +++ High Significance (98%)

5.1. Lexical representation of the covid19 in The New York Times

As can be drawn from table 2, the most frequent lexical items found in the NYT are three (i.e. virus, pandemic and disease). The neutral lexical item virus is used in 63.44%, that is more than half of the cases. The items disease ($\chi 2 = 5.733$, $p < .02$) and pandemic ($\chi 2 = 6.213$, $p < .02$) show high significance in their use. To put it differently, the NYT makes a more often use of high degree concepts.

5.1.1. Neutral degree

The NYT tends to make use of mitigations (for further details, see Martín-Martín 2008) when referring to the covid19 as a virus. On the one hand, this is accomplished by the use of expressions like *slowing*, *easing* and *lowering* (see examples 1, 2 and 3). More specifically, these expressions imply in the audience/readers' mind that the spread of the virus is diminishing and therefore, suggesting at the same time that the virus is becoming less active and severe. It should be noted that the implicatures triggered by contextual information are also relevant as to mitigate the negative meaning that the spread of the virus may suggest. For instance, example (1) implies that thanks to the measures taken by the government, the spread of the virus is *reducing*. Similarly, the same happens in examples (3) and (4), where the NYT again implies that the restrictions carried out by the government are being helpful for *decreasing* the spread of the virus. It can be therefore noted that the lexical item *virus* is mitigated by the use of other lexical constituents (Cumming 1986).

- … closing schools and offices, encouraging remote work and urging people to maintain a six-foot distance from one another — is vital to slowing the spread of *the virus.*
- … after there have been an easing of the spread of *the virus*, is something of an object lesson about how difficult it is for any territory to keep the virus out.

– Officials in Washington State … see evidence that containment strategies have lowered the rate of *virus* transmission.

– While the restrictions have apparently helped slow *the virus*, they have devastated businesses, in particular restaurants and hotels.

5.1.2. High degree

The NYT makes a significant use of the notion of *pandemic* when referring to the coronavirus. As previously mentioned, *pandemic* is classified as a high degree item in contrast to an *epidemic* since the former encompasses a bigger geographic area (i.e., global) than the latter. Despite this difference, it should be noted that the negative meaning that the concept *pandemic* generates is also mitigated, and this is achieved by the implicatures triggered within context. More specifically, example (5) and (6) imply that thanks to the data obtained about the pandemic; the public health, researchers, policymakers and journalists can take decisions to decrease the number of deaths, implying at the same time, the lowering of the spread of the pandemic. To put it differently, context and implicatures are essential as to assess the interpretation of lexical items and therefore, the study of lexis does not only consist of single words. As already discussed, lexis and contextual information can occur together since the latter can provide further details to interpret the former (e.g., Wilson and Kolaitti 2017). Similarly, Norén and Linell (2007) point out that the meaning of a lexical item is the set of properties which together with contextual factors, make possible all the usages and interpretations of the word.

– … the data set can help inform the ongoing public health response to the *pandemic* and ultimately, save lives.

– ... the data can continue to inform researchers, policymakers and journalists as they seek to understand how this *pandemic* might be mitigated and how similar disasters might be avoided in the future.

As can be drawn from table 2, the NYT also tends to make a frequent use of the term *disease*. The NYT makes use again of implicatures as to mitigate the negative meaning that the spread of the disease may imply in the audience/readers' mind. More specifically, the NYT implies that all the measures taken by the government can help reduce the spread of the virus (see example 7). However, in this case, we may also note the implicatures triggered by the adjective *effective* in example (7) and *helpful* in (8), in that all the measures that have disrupted life in the nation can be, on the one hand, *effective* since it is a way to *diminish* the spread of the disease, and, on the other hand, *helpful* since thanks to all the data obtained from the region of Italy, can be beneficial for the US as not to make the same mistakes. Therefore, the negative meaning that the lexical item disease involves in the positioning adopted by the NYT tends to be mitigated.

– […] the emergency measures that have disrupted life in much of the nation can be effective in slowing the spread of the *disease.*

– The Lombardy region of Italy was an early and severe hot spot for the spread of the *disease* and may be helpful for comparison.

5.2. Lexical representation of the covid19 in El País

As shown in table 2, El País tends to make use of the lexical items virus, epidemic and infection. The notion of virus appears in more than half of cases, that is, 60%. In other words, the NYT and El País make use of the item virus with almost the same frequency. On the other hand, El País shows a significant use regarding the item epidemic ($\chi 2 = 5.057$, $p < .02$) and infection ($\chi 2 = 10.044$, $p < .02$). Therefore, El País makes a relevant use of low degree items.

5.2.1. Neutral degree

El País tends to make use of mitigations when referring to the covid19 as a virus. On the one hand, this is accomplished by the use of expressions like *limit(ing)* and *halting* (see example 9, 10 and 11).

Specifically, these expressions imply in the audience/readers' minds that the transmission of the virus is restricted and under control. We should also bear in mind the implicatures triggered within context. Particularly, examples (10) and (11) help mitigate the negative meaning that the transmission of the virus can suggest, in that all the measures taken (closing events, schools…) are *effective* and *helpful* as to stop and control the transmission. It should be therefore noted that the negative consequences provoked by the virus (i.e., closing schools, offices…) are backgrounded since these efforts are effective and helpful to limit and halt the virus. As Cumming (1986:246) explains, some syntactic variations like adding adverbials may change the meaning of a lexical item, idiom or collocation.

– Por eso existen las cuarentenas, los cierres de colegios o el teletrabajo. Son medidas de distanciamiento social que reducen los contactos entre personas y limitan la transmisión del *virus*. (That's why quarantines exist, the closing of schools, or remote working. They are measures of social distancing that reduce contacts between people and limit the transmission of the *virus*).

– El pasado 7 de marzo, la OMS llamó a todos los países "a continuar los esfuerzos que han sido efectivos en limitar el número de casos y frenar la transmisión del *virus*". (On March 7, the WHO called on all countries "to continue the efforts that have been effective in limiting the number of cases and halting the transmission of the *virus*").

– Las medidas como cancelar eventos y cerrar colegios son útiles para limitar la transmisión del *virus.* (Measures such as canceling events and closing schools are helpful in limiting the transmission of the *virus*).

5.2.2. Low degree

As table 2 shows, El País makes a frequent use of the concept *epidemic* in contrast to the NYT, which makes use of *pandemic.* Although, El País has the tendency to make use of mitigations when presenting the

covid19 as a *virus*, the opposite occurs when the virus is presented as an *epidemic*. In other words, El País does not tend to mitigate the negative meaning that the item *epidemic* may imply in the audience/readers' mind. As can be seen in examples (12) and (14), the use of the noun *growth* implies that the epidemic is expanding. Similarly, the same happens in example (13), where *grows* implies that the epidemic is increasing in size or amount, or becoming more advanced or developed. It can be therefore noted that the negative meaning that the lexical item epidemic implies in the audience/readers' minds is intensified through the use of implicatures.

- Para seguir el crecimiento de la *epidemia*, debemos fijarnos también en las curvas de hospitalizaciones o de muertes, en caso de que las cifras de confirmados empiecen a quedarse atrás por falta de test. (To keep up with the growth of the *epidemic*, we must also look at the hospitalization or death curves, in case the confirmed numbers start to fall behind due to lack of tests)

- Mientras la *epidemia* crezca a esa velocidad, eso significa que si un sábado hay 4.000 casos, debemos esperar unos 8.000 para el martes y 16.000 el próximo fin de semana. (While the *epidemic* grows at that speed, that means that if there are 4,000 cases on a Saturday, we should expect about 8,000 for Tuesday and 16,000 the next weekend)

- El crecimiento de la *epidemia* de Covid-19 de los domingos y los lunes hay que mirarlos con mucha precaución. (The growth of the Covid-19 *epidemic* on Sundays and Mondays must be viewed with great caution)

It should be noted that El País also makes a frequent use of the lexical item *infection* when referring to the coronavirus. As can be seen from examples (15), (16) and (17), El País makes use again of the concepts *grow/growth* implying that the virus is expanding. As can be observed, the lexical items *epidemic* and *infection* are represented similarly, that is, their negative meaning is intensified. It should be furthermore noted that the growth of the epidemic/infection may trigger the implicature

that the number of deaths is also increasing. Therefore, we can see that El País does not tend to mitigate the negative meaning that these two lexical items may suggest in the audience/readers' mind.

- Madrid es donde se registran el mayor crecimiento de *infecciones* por coronavirus, con Cataluña, País Vasco y Andalucía ligeramente por detrás. (Madrid is where the greatest growth in coronavirus *infections* is registered, with Catalonia, the Basque Country and Andalusia slightly behind)
- Pero el ritmo al que crecen las *infecciones* es, de momento, similar en todas partes: las curvas son una línea recta en escala logarítmica. (But the rate at which *infections* grow is, for the moment, similar everywhere: the curves are a straight line on a logarithmic scale)
- … para juzgar los datos de casos confirmados es importante saber qué esfuerzo está haciendo cada país por detectar el crecimiento de todas las *infecciones*. (... to judge confirmed case data, it is important to know what effort each country is making to detect the growth of all *infections*)

6. DISCUSSION OF RESULTS

The use of lexical expressions evokes the stance taken by the speaker/writer. It should be noted that in this investigation we compare the use of lexicon between The New York Times, an American newspaper, and El País, a Spanish one as to see the stance adopted by each of these newspapers, and therefore, to find similarities and/or differences. Particularly, we focus our analysis on the topic of the coronavirus which is a recent topic and still in its infancy. It should be also noted that these newspapers are oriented towards the same ideology, that is, liberal and progressivist with a center-left stance (for further details see methodology section). Therefore, we are comparing the stance adopted by newspapers with the same ideology. It is also worth noting that in our analysis, we made use of different categories, that is, we made a selection of the most relevant lexicon used in both

newspapers and then, depending on the degree of seriousness that each of these lexical items evoked, we classified them as high degree, low degree and/or neutral (for further details see methodology section).

According to this classification, the NYT and El País made a considerably high use of the neutral form *virus.* Furthermore, we observed that both newspapers had the tendency to use mitigations when referring to the Covid19 as a virus, and this was achieved by the use of implicatures triggered by expressions like *slowing*, *easing* and *lowering* in the NYT and *limiting* and *halting* in El País. In other words, the former implies that the spread of the virus is improving little by little, and the latter suggests that the transmission of the virus is under control, and therefore, it is not spreading anymore.

On the other hand, we should also note the use of high and low degree items. To put it differently, the NYT showed preference for the use of high degree concepts like pandemic in comparison to El País, which made a recurrent use of low degree concepts like epidemic. It should be furthermore noted that there are differences in the way each of these newspapers tries to mitigate and/or represent the covid19. More specifically, for example, the NYT attempts to mitigate the negative meaning of the lexical item pandemic through the use of implicatures. Particularly, the NYT implies that the data obtained can help understand how to make the pandemic less severe and serious. By contrast, El País makes use of the lexical item epidemic maintaining an explicit negative stance. In other words, it does not intend to mitigate the negative meaning that the item epidemic involves and shows preference for intensifying its negative connotation making a recurrent use of the concept *growing*, that is, El País implies that the epidemic is doubling and multiplying, which may also point to imply the growth of deaths. Therefore, El País maintains a more explicit negative stance in contrast to the NYT, which tries to mitigate its negative positioning.

It is also worth noting how the NYT and El País make use of the lexical items disease and infection. More specifically, the former is preferred by the NYT and considered as a high degree item, and the latter, is used by El País, and regarded as low degree. The NYT still shows preference for mitigating the negative meaning that the covid19 evokes. For

instance, the NYT mitigates the negative meaning of the lexical item disease, and this is sustained with the use of expressions like *slowing*, *effective* and *helpful*, which imply, on the one hand, that the measures adopted by the government are effective in diminishing the spread of the virus, and on the other hand, that the data already obtained from other countries is helpful for comparison as to avoid making the same mistakes. Nevertheless, El País still makes use of negative constituents (Cumming 1986), for instance, it makes a constant use of the concept *growing* implying that the infection is increasing and spreading. To put it differently, the NYT intends to mitigate its negative stance, however, the opposite occurs in El País since it intensifies the negative meaning of the lexical item infection implying that the virus is increasing.

To sum up, The New York Times and El País seem to have the same positioning in terms of making use of mitigations when referring to the covid19 as a *virus*. However, their stance seems to change when the coronavirus is defined with other lexical forms, that is, as a pandemic and disease in The New York Times or an epidemic and infection in El País. More specifically, as already discussed, we can find differences, on the one hand, in the strategies that each of these newspapers makes use of as to mitigate and/or intensify the negative meaning of the lexical items used referring to the coronavirus (e.g., as a pandemic, disease, epidemic and infection), and on the other hand, differences on how these lexical strategies involve in the positioning adopted by the speaker/writer are also found.

7. CONCLUSION

This paper presents a model for the characterization of the speaker/writer's expression of lexical stance in relation to the covid19, which reveals and accounts for similarities and/or differences in the lexical and linguistic strategies that the NYT and El País make use of. The study of speaker/writer's lexical stance shows that the analysis of lexis does not only consist of single words as such, but of larger units (see for instance, Cumming 1986, Buerki 2016). As Wray (2005) puts forward, lexis is made up of larger constituents, phrases and sentences

(i.e., collocations, idioms…). Therefore, we carry out, on the one hand, an analysis of more than one lexical item. More specifically, Burger et al (1982) present the notion of polylexicality which means that lexis can involve more than two words. On the other hand, implicatures and context are also under scrutiny since they seem to occur together with lexicon (e.g., Norén and Linell 2007, Wilson and Kolaitti 2017). To put it differently, in this paper I have argued that lexis cannot be studied alone, and that in order to adequately characterize the notions of stance and lexis together one needs to bear in mind other linguistic strategies (i.e., implicatures, context).

The paper has presented a corpus study on the use of linguistic resources for the expression of stancetaking in the NYT and El País. As already discussed, the stance adopted by the speakers/writers is assessed depending on the lexical items that they used. The NYT and El País appear to mitigate their negative stance when referring to the covid19 as a *virus*, whereas significant differences are found when the NYT and El País make use of other lexical items. For instance, the NYT still mitigates its negative stance when it refers to the covid19 as a *pandemic* or *disease.* However, El País does not intend to mitigate its negative stance when referring to the covid19 as an *epidemic* or *infection.*

Further research is necessary with respect to other dimensions of stance (degree of speaker/writer commitment; responsibilities assumed) in order to complete the characterization of these news reports. There is also a need to expand the corpus, for instance, on the one hand, compiling other newspapers for comparison (e.g., The Guardian, The Daily Press), and on the other hand, exploring newspapers with different ideologies (e.g., progressivists vs conservatives) in order to validate the model presented here.

8. REFERENCES

Allan, K. (1999). The Lexicon and Quantity Implicatures, in Proceedings of the 1999 Conference of the Australian Linguistic Society.

Antonovica, A. (2012). "Comunicación e imagen de los países bálticos en España a través de la técnica del discurso periodístico". *Librería-Editorial Dykinson*.p. 111

Barton, E. (1993). Evidentials, Argumentation, and Epistemological Stance. *College English* 55 (7): 745–769.

Becker, J. (1975). *The phrasal lexicon*. Bolt Beranek and Newman Report No. 3081, AI Report No. 28.

Berry, M. (1977). *Introduction to Systemic Linguistics*. Batsford: London.

Biber, D., Johansson, S., Leech, G.,Conrad, S. and E.Finegan (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman.

Buerki, A. (2016). Formulaic sequences: a drop in the ocean of constructions or something more significant?*, *European Journal of English Studies*, 20:1, 15-34, DOI: 10.1080/13825577.2015.1136158

Burger, H., Häcki, B., Annelies, A., and Sialm, A. (1982). *Handbuch der Phraseologie*. [Handbook of Phraseology]. Berlin: de Gruyter.

Conrad, S. and Biber, D. (2000). Adverbial Marking of Stance in Speech and Writing. In Susan Hunston & Geoff Thompson (eds.), *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse*, pp. 56–73. Oxford: Oxford University Press.

Cué, C.E. (2014). "Rajoy sobre Cataluña: tendré que explicar mejor mis razones -- España -- EL PAÍS". *El País.* Retrieved April 27, 2020.

Cumming, S. (1986). The Lexicon in text generation. *Proceedings of the 1st workshop in automating the lexicon*, Pisa, Italy

Doshi, P. (2011). The elusive definition of pandemic influenza. *Bull World Health Org*; 89: 532-538.

Du Bois, J. W. (2007). The stance triangle. *Stancetaking in discourse: Subjectivity, evaluation, interaction* 164. 139–182. Search in Google Scholar

Dunlap, W. (2017). A work in progress since before the Civil War. *The New York Times*. Retrieved April 27, 2020 from https://www.nytimes.com/2017/03/11/pageoneplus/page-2-3-henry-jarvis-raymond.html

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Gil-Bonilla, J. (2018). A critical cognitive analysis of Donald Trump's discourse across time: Trump as a businessman versus Trump as a president. In *Actas do XIII Congreso Internacional de Linguística Xeral*, Vigo p. 407-416. https://www.academia.edu/36815466/A_critical-cognitive_analysis_of_Donald_Trumps_discourse_across_time_Trump_as_a_businessman_versus_Trump_as_a_president, accessed 10 October 2019.

Gil-Bonilla, J. (2020). Critical discourse analysis of Trump across time. *Darnioji daugiakalbystė | Sustainable Multilingualism,* (16): 1-20

He, X., and Zhou, X. (2015). Contrastive analysis of lexical choice and ideologies in news reporting the same accidents between Chinese and American newspapers. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(11), 2356.

Katrin, V. (2006). "Mass media and political communication in new democracies". *Psychology Press.* p. 19.

Krauss, H., Weber, A., and Appel, M. (2003). Zoonoses: Infectious Diseases Transmissible from Animals to Humans (3rd ed.). Washington, D.C.: *ASM Press*

Lukin, A. (2013). The meanings of "war": From lexis to context. In *Journal of Language and Politics*. DOI: 10.1075/jlp.12.3.06luk

Marín-Arrese, J.I.(2009). Effective vs. epistemic stance and subjectivity/ intersubjectivity in political discourse: A case study. In A. Tsangalidis and R. Facchinetti (eds.) *Studies on English modality. In honour of Frank R. Palmer.Linguistic Insights: Studies in Language and Communication*, Vol. 111. Berlin: Peter Lang.pp. 23-52.

Martín-Martín, Pedro. (2008). The mitigation of scientific claims in research papers: a comparative study. *International Journal of English Studies* 8: 133–152.

Mercer, G., Glass, K., and Beckers, N. (2011). Effective reproduction numbers are commonly overestimated early in a disease outbreak. *Stat Med*, 30: 984-94.

Norén, K. and Linell, P. (2007). Meaning potentials and the interaction between lexis and contexts: an empirical substantiation, in *Pragmatics,* 17:3.387-416. DOI: 10.1075/prag.17.3.03nor

Okrent, D. (2004). "The public editor: is The New York Times a liberal newspaper?". *New York Times*. Retrieved April 27, 2020.

Roberts, R.S., Campbell, J.M., and Scadding, J.G. (1979). The concept of disease. In *British Medical Journal,* 2, 757-762

Scheibman, J. (2001). Local patterns of subjectivity in person and verb type in American English conversation. In Joan Bybee & Paul J. Hopper (eds.), *Frequency Effects and Emergent Grammar*, pp. 61–89. Amsterdam: Benjamins.

Thompson, M. (2017). Discusses media in the Trump era on CNBC's "power lunch today". *CNBC.* Retrieved April 27, 2020.

Tutin, A. and Kittredge, R. (1992). Lexical Choice in Context: generating procedural texts. *Proceedings of COLING "92*, volume II, pages 763 - 769.

van Dijk, T. (2000). Ideology and discourse: A multidisciplinary introduction. Pompeu Fabra University: Barcelona.

van Dijk, T. (2009). Society and Discourse: How Social Contexts Influence Text and Talk. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Wilson, D. and Sperber, D. (2002). Truthfulness and relevance. *Mind* 111: 583-632. (Reprinted in Wilson and Sperber 2012: 47-83.)

Wilson, D. and Kolaitti, P. (2017). Lexical Pragmatics and Implicit Communication. In P. Cap and M. Dynel (eds.) *Implicitness: From Lexis to Discourse*, 147–175. (Pragmatics and Beyond series) Amsterdam: John Benjamins.

Wood-Wallace, D (2013) 'Entailment, Implicature, Semantics and Pragmantics' Nottingham: Academia

Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. New York: Cambridge University Press.

ONLINE SOURCE OF THE TEXTS

https://www.nytimes.com/es/

https://elpais.com/

HERRIAK EZ DU BARKATUKO! TEMPORALIDADES E IDENTIDADES EN CONFLICTO

ANDER SAGARDOI LEUZA
Universidad Autónoma de Madrid

IÑAKI SAGARDOY LEUZA
Universidad Pública de Navarra

1. INTRODUCCIÓN

España se trata sin duda de un Estado que agrupa distintos sentimientos culturales, identitarios y nacionales. Tal y como sucede en numerosos puntos a lo largo del mundo las discrepancias identitarias dan pie a conflictos; conflictos que en numerosos casos escalan y llegan a generar enfrentamientos de tipologías variadas. Entre el golfo de Bizkaia y el río Ebro podemos encontrar *Euskal Herria*[182], compuesto en lo referente al marco geográfico- jurídico-político por la Comunidad Foral de Navarra, la Comunidad Autónoma Vasca y parte del Sur de Francia (también conocido como "Iparralde" en euskera, lengua autóctona). Dicho territorio ha sido testigo durante las últimas décadas de numerosos conflictos violentos que han sido agrupados y catalogados profusamente bajo la etiqueta de "conflicto vasco".

Desde posiciones revolucionarias, como en el caso de los Comandos Autónomos Anticapitalistas o Iparretarrak, hasta ejemplos de Terrorismo de Estado y organizaciones paramilitares (Grupos Antiterroristas de Liberación, Batallón Vasco Español, etc.) podrían ser mencionadas numerosas agrupaciones armadas con objetivos y fines contrapuestos. Sin embargo, por su relevancia e impacto político, histórico y simbólico

[182] Se conoce *Euskal Herria* ("pueblo-país del euskera" según su traducción) como el territorio en el que se ha desarrollado la cultura vasca. Se utiliza también como categoría política, étnica, histórica, sociológica, etc.

cabe subrayar la actuación de ETA (Euskadi Ta Askatasuna) y la contraparte que supone la actividad contraterrorista practicada por las diferentes estructuras del Estado (cuerpos policiales, poder legislativo, judicial…). A partir de su fundación en 1958 y hasta su disolución definitiva en mayo de 2018, ETA fue una organización armada independentista que desplegó su acción primero contra un gobierno dictatorial franquista y, después, tras su transición formal, contra una democracia liberal.

De acuerdo con la célebre y repetida fórmula que recuerda que "quienes son terroristas para unos, son luchadores por la libertad para otros" (Giddens, 2009, p. 817), en el caso vasco han coexistido principalmente dos categorizaciones confrontadas entre sí acerca de la naturaleza del conflicto. Algunos autores incluso han llegado a señalar que se trataría de dos "ortodoxias" (Tellidis, 2010, 2011): Por un lado, la noción del conflicto histórico, es decir, de la lucha por la libertad del pueblo vasco frente a la empresa colonizadora española (que duraría siglos y de la que ETA sería el último capítulo). Y, por el otro, la narrativa terrorista que enfatizará la locura, barbarie y deslegitimidad de la lucha de ETA. Mientras que la primera noción presenta un conflicto dilatado en el tiempo, con una duración de al menos cinco siglos, la segunda, se remite meramente a las últimas décadas.

Tal y como señala David Foster Wallace (2015) a menudo las realidades simples u obvias son las más difíciles de ver. Sabemos en qué año vivimos, cuándo es nuestro cumpleaños o qué día será mañana. Pero, ¿sabemos qué es el tiempo? Podríamos decir en resumidas cuentas que el tiempo se trata de una noción de carácter físico que es (al menos en teoría) cuantificable e independiente de nuestra experiencia como seres humanos. Pero la temporalidad es aquello que nos es percibido: la noción del tiempo atravesada por nuestra cultura, tradiciones y aquello que ocupa la empresa analítica que hoy abordamos, la inclinación política. Es por ello que podemos preguntarnos ¿atendemos normalmente a la temporalidad a la hora de analizar los fenómenos políticos?

El presente texto surge del entendimiento de que el conflicto vasco no puede ser únicamente reducido a un antagonismo entre relatos o a una oposición identitaria. Atender a la temporalidad le otorgará al conflicto

una dimensión novedosa. En muchas situaciones los análisis sobre el mencionado conflicto o bien suelen ser cortoplacistas o bien presentan un escenario maniqueo y simplista. Visibilizar el marco temporal en el que se ha generado el conflicto permite de alguna forma generar un precedente para afrontar bajo otro prisma posteriores análisis de los llamados "conflictos identitarios".

2. OBJETIVOS

2.1. REFLEXIONAR ACERCA DE LA TEMPORALIDAD Y DEL PRESENTE COMO CONTENEDOR DEL PASADO

Bajo la lógica de la construcción lineal de la temporalidad se presenta la concatenación pasado-presente-futuro como una cuestión naturalizada. Sin embargo, el presente texto pretende por un lado visibilizar su componente construido y por otro cuestionar la fijeza de dichas categorías. El análisis parte de la convicción de que no hay una delimitación clara sino más bien un continuum.

2.2. COMPRENDER LA DIALÉCTICA ENTRE LAS DOS VISIONES ACERCA DEL CONFLICTO

Hay dos visiones principales enfrentadas entre sí en el conflicto vasco: la que presenta un conflicto que prácticamente se debe a la existencia de la organización ETA y la que presenta una causa enraizada en la conquista del pueblo vasco y la correspondiente resistencia dilatada históricamente. La intención del presente trabajo no es meramente presentar las dos visiones sino más bien tratar de comprender las cuestiones que las incompatibilizan, pero también las que las unen.

2.3. RELACIONAR LAS IDENTIDADES EN CONFLICTO CON LAS TEMPORALIDADES EN CONFLICTO.

Normalmente el conflicto vasco suele presentarse como un conflicto exclusivamente identitario pero la tesis inicial del análisis es precisamente la contraria: surge con el interés de visibilizar el componente temporal de dicho conflicto. Existen experiencias subjetivas que servirán para dar ejemplo corpóreo de dichas disonancias temporales.

2.4. APORTAR UN ENFOQUE INTERESANTE (EL ANÁLISIS DE TEMPORALIDADES) PARA ESTUDIOS FUTUROS ACERCA DE CONFLICTOS POLÍTICOS

El componente temporal puede servir como una variante de análisis novedosa que permita reinterpretar o interpretar conflictos desde una visión más profunda. Así pues, el presente trabajo pretende contribuir a la complejidad analítica de las teorías del conflicto y abrir de esta forma nuevos horizontes en dicha disciplina.

3. METODOLOGÍA

La metodología que sustenta el capítulo está basada en una revisión interdisciplinar teórica y bibliográfica, pero con una perspectiva novedosa: la inclusión de la temporalidad en los conflictos políticos-identitarios. Desde una encrucijada entre los debates propios de la filosofía y la antropología, se analizarán tres ejemplos de experiencias subjetivas que generan disonancia en la lógica temporal aparentemente compartida por todos los agentes del conflicto.

Sin embargo, para la categorización analítica de algunas de las cuestiones que se presentan, ha resultado fundamental la labor etnográfica enmarcada en una investigación doctoral que desarrollamos desde 2017 y que sirve de cimiento empírico para algunas de las aserciones y contribuciones centrales de este trabajo.

La potencialidad cualitativa del método etnográfico que se preocupa por estudiar de primera mano "lo que la gente dice y hace en contextos particulares" (Hammersley, 2006, p. 4) no puede ser limitada a una acumulación de material empírico derivado de diferentes técnicas (Díaz de Rada, 2011, p. 15). Más bien, y más concretamente en este epígrafe dedicado a la reflexión metodológica, debe notarse la intencionalidad del investigador que articula los métodos con una orientación "teórica, política, y a veces moral de la investigación, que guía las decisiones que uno toma, incluyendo las elecciones sobre los métodos de investigación" (Harrison, 2014, p. 224).

Por lo tanto, las entrevistas, los periodos de inserción prolongada, las observaciones, las fuentes escritas y audiovisuales, etc. y la *data* producida estarán al servicio de la construcción epistémica de la investigación y sus objetivos. En este sentido, podemos enfatizar la relevancia de la trama etnográfica y del trabajo de campo para arrojar luz sobre uno de los elementos centrales del artículo: la cuestión temporal.

Nuestro abordaje del fenómeno en el campo podría ser enmarcado en un presentismo propio de la etnografía (Augé, 2003, p. 16; Ringel, 2016). No hablamos ahora del presente atemporal de los acercamientos estructuralistas o funcionalistas, ni tampoco del presente "inmóvil" que han categorizado trabajos como el de Geertz (2003), sino más bien de un presente que reúne el pasado y el futuro en sí mismo. Considerar el campo como una "aglomeración de lugares temporales" (Dalsgaard & Nielsen, 2013, p. 10) nos ofrecería la oportunidad como investigadores de "pasar de un presente a otro sin tener que atravesar ninguna barrera cronológica que pueda separar cada presente del siguiente" (Ingold, 1993, p. 159).

4. DISCUSIÓN

4.1. MODERNIDAD, RÉGIMEN TEMPORAL Y SUBJETIVIDAD

La temporalidad se define como la forma en que diferentes culturas conceptualizan y experimentan el fenómeno temporal (Carbonell, 2004, p. 9)[183]. En *The Cultural Anthropology of time: critical essay*, Nancy D. Munn (1992) aporta la que bajo nuestro punto de vista supone una de las formulaciones más fructíferas a la hora de definir la categoría. Para Munn, la temporalidad sería la percepción humana, consciente, tácita y corporeizada del tiempo (Hodges, 2008, p. 405) sería producto de prácticas concretas y temporalizadoras (*temporalizing practices)* por

[183] En el presente trabajo no nos detendremos en la implicación y relevancia de la categorización y el análisis antropológico o filosófico de los elementos centrales que componen la noción cultural del tiempo, tales como como las acciones calendáricas, la concepción *alocrónica* (la asunción de que *nosotros* vivimos en un tiempo con vocación de universalidad frente al "otro" tiempo de los *otros),* la división del tiempo extraordinario/sagrado y el normal/profano, etc.

las que se pone de manifiesto el carácter temporal inherente a la vida social:

> "Un proceso simbólico que se produce continuamente en las prácticas cotidianas. Las personas están "en" un tiempo sociocultural de múltiples dimensiones (secuencialidad, temporalización, relaciones pasado-presente-futuro, etc.) que van formando en sus "proyectos". En un momento dado, algunas dimensiones temporales particulares pueden ser un foco de atención o ser conocidas tácitamente. En cualquier caso, estas dimensiones se viven o se perciben concretamente a través de las diversas conexiones significativas entre las personas, los objetos y el espacio que se crean continuamente en y a través del mundo cotidiano (Munn, 1992, p. 116)".

La definición de Munn, en resumen, enfatizaría las dimensiones múltiples resultadas de un proceso simbólico enraizado en las prácticas sociales cotidianas intersubjetivas. Además, en ese mismo análisis, las formas de percibir y experimentar tanto el pasado como el futuro son destacadas (Hodges, 2008, p. 406). Se concluye que la relación pasado-presente-futuro sería intrínseca a todas las temporalizaciones y que, en definitiva, las personas operarían en un "presente vivido", en un proceso dinámico impregnado de "pasados" y "futuros" (Munn, 1992, p. 115).

Esta noción de temporalidad significada por Munn, producto de la experiencia de las relaciones y las prácticas de los sujetos y que, encapsularía en los presentes, pasados y futuros posibles, serviría para elucidar lo que en nuestro caso denominamos *temporalidades subjetivas*, y que describen la primera tipología de temporalidades que abordaremos.

La segunda de las tipologías bebería primeramente de la definición de "régimen cultural del tiempo" elaborada por Aleida Assmann. Assmann emplea esta construcción para referirse a una ordenación y orientación temporal que estaría "profundamente arraigada en la cultura y proporciona una base para los valores implícitos, los patrones de pensamiento y la lógica de la acción" (Assmann, 2013, p. 42). Así, el "régimen temporal de la modernidad" habría sido un elemento fundacional de la

"cultura occidental", moldeando sus epistemologías y ontologías propias[184]. A propósito, Assman diferencia cinco aspectos fundamentales e interconectados para diseccionar tal "régimen".

En primer lugar (1), la estructura temporal de progreso requeriría de constantes rupturas. Es decir, el régimen temporal de la modernidad dependería de fisuras que separen el "espacio de la experiencia" (el pasado) y un "horizonte de expectativas" (futuro). La conciencia histórica moderna llevaría implícita, por tanto, una noción de irreversibilidad (Assmann, 2013, p. 44; Bevernage, 2013), de corte con el pasado. En segundo lugar (2), se discriminaría una "ficción del nuevo comienzo". En contra de la comprensión de un origen mitológico de las configuraciones premodernas, el régimen temporal de la modernidad ubica el comienzo "aquí y ahora". En tercer lugar (3), se precisa de una "destrucción creativa" que nace de un concepto radical de progreso lineal e implica la superación y reemplazamiento de nociones anteriores. En cuarto lugar (4), se asiste a una invención de "lo histórico". La creación institucional de lo pasado (archivos, museos, academias de historia…) y de los profesionales de su custodia (los historiadores), comenzaría justamente con la diferenciación entre presente y pasado[185]. La labor del historiador se elevaría metafóricamente como la de una "patrulla fronteriza" de la relación pasado-presente (Bevernage & Lorenz, 2013, p. 22). La producción y manipulación de la distancia temporal o, más bien, la reducción o aumento de esta distancia estaría en el núcleo de la mirada histórica (Assmann, 2013, p. 49; Bevernage, 2013, p. 15). Finalmente (5), se subraya la aceleración del cambio que emerge como una discusión central en los discursos acerca del tiempo en la modernidad. La velocidad de un tiempo que se desvanece acapararía una

[184] Según Assman, en la concepción moderna, el tiempo adquiere la forma de una flecha que irreversiblemente corre desde el pasado hacia el futuro. Esta forma sería neutral y natural. Una entidad abstracta e independiente de las construcciones culturales y, por tanto, inaccesible para la manipulación humana (Assmann, 2013, p. 42).

[185] La autora recupera le reflexión historiográfica de Koselleck para dar cuenta de esta concepción: "Esta obviedad del pasado (*pastness*) es la premisa misma del trabajo de los historiadores profesionales, que comienza en el momento en que se cierra la puerta que separa el presente del pasado. Sólo lo que ha sido sellado y se ha vuelto inaccesible puede convertirse en objeto de investigación histórica. Para subrayar este punto, Koselleck distingue entre un 'pasado presente' y un 'pasado puro' (Assmann, 2013, p. 48).

cantidad ingente de los estudios y análisis que abordan el fenómeno (Sharma, 2014). Precisamente, Marc Augé ha visto la aceleración de la historia, entre otros elementos, como síntoma de una nueva modernidad, una "sobremodernidad" (Augé, 2003, p. 59).

Para Assmann, durante las últimas décadas habríamos atestiguado una erosión del "régimen temporal de la modernidad" resultada de la recuperación del pasado ignorado previamente. Lo irreversible se habría tornado irrevocable (Bevernage, 2013). El pasado se atascaría en el presente, especialmente en escenarios de post-conflicto, consecuencia de dos grandes fenómenos: la nostalgia y el trauma. La relevancia de las víctimas, desatendidas por un régimen de la modernidad orientado hacia el futuro, estructuraría un nuevo régimen temporal orientado hacia el pasado ya que las transportaría (a las víctimas) de vuelta al presente (Assmann, 2013, p. 54).

A nuestro parecer, la categorización de Assman de "régimen temporal" resulta ventajosa para cimentar una herramienta analítica que, reformulada para nuestro trabajo, designaremos como *régimen temporal de la simultaneidad,* siguiendo la lectura que Bevernage (2013, p. 16) hace de Anderson (Anderson, 1993, pp. 46–48)[186]. Esta categoría definiría un proyecto de temporalidad homogénea y lineal que congregaría algunas de las cuestiones listadas en el caso del régimen temporal de la modernidad: una ruptura, la ficción de un nuevo comienzo, un proceso de "destrucción creativa" y la creación de la distancia temporal y, en consecuencia, de lo histórico. Pese a que no sería el único régimen de temporalidad que se observa[187], podría considerarse el que acumula mayor

[186] La construcción de la nación, de la *comunidad imaginada* en términos de Anderson, puede ser interpretada como basada en una creación compleja de simultaneidad temporal: "la idea de un organismo sociológico que se mueve periódicamente a través del tiempo homogéneo, vacío, es un ejemplo preciso de la idea de la nación, que se concibe también como una comunidad sólida que avanza sostenidamente de un lado a otro de la historia. Un norteamericano jamás conocerá, ni siquiera sabrá los nombres, de un puñado de sus 240 millones de compatriotas. No tiene idea de lo que estén haciendo en cualquier momento dado. Pero tiene una confianza completa en su actividad sostenida, anónima, simultánea" (Anderson, 1993, pp. 48–49).

[187] La estimación de la existencia de un único régimen temporal nos parecería un exceso universalista que desatendería la multiplicidad observable en el nivel empírico. En el campo se

ejercicio de poderes, al menos en el nivel institucional-estatal, ya que aspiraría a vertebrarse como una herramienta de gobierno[188]

El *régimen temporal de la simultaneidad* podría equipararse con el proyecto de reconstrucción política y pretensión de asimilar las múltiples *temporalidades subjetivas* de los agentes hacia una única orientación de irreversibilidad; un "tiempo *post*" (post-conflicto, post-terrorismo etc.) de ruptura, de superación del pasado, de nuevo comienzo. Aunque algunas de las *temporalidades subjetivas* de los agentes se interrelacionan entre ellas y con respecto del régimen temporal que nos ocupa en base a relaciones de homología, simetría o sincronía, nos interesaría reparar en las temporalidades en diacronía, en conflicto con un proyecto dado de aprehensión de la correspondencia pasado-presente-futuro.

Sostenemos, siguiendo a algunos autores (Dalsgaard & Nielsen, 2013, p. 10; Munn, 1992), que las temporalidades y la experiencia del tiempo debería ser analizada por medio del estudio de las *prácticas temporalizadoras* que se despliegan en el "presente vivido"[189]. No atenderemos, sin embargo, las prácticas de la cotidianeidad, del orden de lo ordinario, sino más bien una agrupación de prácticas extraordinarias que se encuentran en relación *conflictiva* con el proyecto de simultaneidad patrocinado principalmente por los agentes institucionales.

4.2. PASADO, PRESENTE Y FUTURO

Tal y como exponen en su famoso libro Collins y Pinch (1996) a menudo en la ciencia se construye "una lógica del descubrimiento" que presenta los experimentos como precedentes lógicos de ciertos descubrimientos. Este es el caso del experimento de Michelson y Morley que a menudo se presenta como la prueba de la teoría de la relatividad de Einstein aunque esta hubiese sido en realidad formulada 20 años más tarde. La lógica lineal del descubrimiento se basa pues en un relato

discriminan otros regímenes que no se fundamentan en la linealidad-irreversibilidad temporal y enuncian otras formas de relación entre el pasado, el presente y el futuro.

[188] La relación entre poder, tiempo y gobierno ha sido destacada, entre otras, por Munn, 1992; Sharma, 2014.

[189] De acuerdo con estas propuestas el tiempo únicamente se podría "ver" a partir de las prácticas de los sujetos.

«reconstruido retrospectivamente» (Collins & Pinch, 1996, p. 53). Pero esta reconstrucción retrospectiva no solamente se halla presente en el ámbito científico, se trata más bien de un componente esencial de la historiografía. Se presenta la historia como un relato lineal, como una concatenación de sucesos que discurren bajo una lógica temporal y que son agrupados bajo lo que se denomina como procesos históricos, épocas, etapas, etcétera. Los sucesos se comprenden con una direccionalidad clara: el presente.

La historia bajo la lógica temporal lineal estará inevitablemente al servicio del presente, un presente que construye retrospectivamente un relato con vocación de futuro. Pasado, presente y futuro. Tres categorías que se presentan concatenadas y fuertemente delimitadas. Sin embargo, el presente trabajo surge con la intención de combatir la lógica temporal lineal por lo que trata de cuestionar esa cadena (pasado-presente-futuro) que de alguna forma nos aprisiona. Eso que se categoriza como pasado está no solamente relacionado sino presente en nuestro día a día. Aquello que se entiende como futuro no es un porvenir, sino que es nuestro vivir. No se tratan de etapas estancas ya que están conectadas, no son piezas inconexas sino más bien una misma.

La historia puede ser entendida por lo tanto como una construcción retrospectiva que de alguna forma tiene una condición interpretativa. Dicha actividad por lo tanto no tiene nada de mirar hacia atrás sino más bien de mirar el mundo: reside en ella una condición hermenéutica. De esta forma, el relato construido se convierte en una declaración de principios y el caso del conflicto vasco no es una excepción. En la actualidad al parecer nos encontramos en lo que se ha denominado "la batalla de los relatos" que no es otra cosa que un choque entre distintas formas de entender el mundo (y en concreto distintas formas de entender el territorio vasco). Sin embargo, parece haber una forma unívoca de comprender la lógica temporal, a saber, la lógica lineal ya mencionada que sirve de base para las posiciones post-conflicto ya explicadas.

4.3. TEMPORALIDADES EN CONFLICTO: CUERPOS EN CONFLICTO

Como se ha mencionado anteriormente a menudo se presenta un escenario político post-conflicto basado en una lógica temporal lineal, pero

atender a las experiencias subjetivas de distintas corporalidades puede poner el foco en la condición construida de la temporalidad. Sin duda alguna tal y como dice la famosa obra de Barbara Kruger, el cuerpo es un campo de batalla (1989). Dicha batalla se libra también acerca de lo temporal debido a que existen numerosas temporalidades (no es unívoca). Poner la atención en el cuerpo es visibilizar lo que ha sido históricamente desatendido.

En este apartado presentaremos tres experiencias subjetivas que se centran en el cuerpo para precisamente hacer ver que el conflicto político vasco también tiene una dimensión temporal y no solamente identitaria. En primer lugar, se atenderá a lo que se ha categorizado como los cuerpos atentados, para posteriormente atender a los cuerpos condenados y finalizar reflexionando acerca de lo que se ha denominado como cuerpos en transición.

4.3.1. Los cuerpos atentados

En muchos casos en los discursos post-conflicto se presentan ciertas situaciones como consecuencias de un conflicto que parece ya superado. Se enmarca por lo tanto el presente como un elemento separado de un pasado lejano y con el que aparentemente no hay una relación más allá de lo que se denomina "consecuencia del conflicto". La consecuencia, lo derivado, lo resultante… se enmarca en otro escenario que ya no es conflictivo, se presenta más bien como un escenario de paz.

Pero tal y como señala una famosa canción del grupo vasco Berri Txarrak "cuando una misma se convierte en campo de batalla ¿qué es la victoria y qué es la derrota?"[190]. El conflicto también habita los cuerpos sin dar una aparente tregua. Se encarna el conflicto y puede sobrellevarse, pero no desaparece. Un titular aparece repentinamente en las noticias, una organización o agente implicado en el conflicto puede transformarse de un día para otro. Pero el conflicto encarnado no funciona bajo esas lógicas temporales. Poner el cuerpo en el centro es atender a que hay personas que cuando se están duchando podrán sentir la

[190] "Gudu zelai bihurtzen denean norbera, irabaztea zer da? zer galera?" (Fragmento de *Min hau*, canción del grupo Berri Txarrak).

bala que llevan alojada en su cuerpo. Cada mañana al mirarse al espejo verán que solamente tienen un ojo o que alguna extremidad ya no está donde acostumbraba a estar.

Su estar en el mundo está conectado con aquello que se presenta como un pasado. Las posturas que presentan un escenario post-conflicto lo hacen en base a un punto de inflexión que no parece ser tal para dichos cuerpos. De esta forma, no se trata de algo que ya ha pasado sino de algo que está pasando, algo que está siendo vivido. El cuerpo atentado no es una consecuencia de un pasado sino un conflicto vivo. Las experiencias subjetivas de personas con balas, sin alguna extremidad… debido al conflicto son el ejemplo viviente de que no se trata de un pasado con una consecuencia en el presente. Eliminan pues la concatenación pasado-presente-futuro del marco temporal de referencia, representan de alguna forma un habitar disonante ante la lógica temporal lineal que en consecuencia se muestra como un elemento construido social e históricamente.

4.3.2. Los cuerpos condenados

Miles de personas han sido detenidas y encarceladas durante el conflicto vasco a lo largo de estas últimas décadas. Muchas de ellas han pasado mucho tiempo encerradas con todo lo que ello supone. Han padecido por ello consecuencias físicas y psicológicas que en algunos casos se tienen en cuenta, pero hay consecuencias que no se suelen tomar tan enserio: las consecuencias sociales. Costes familiares, la persecución por parte de medios de comunicación, dificultades a la hora de encontrar un empleo, etcétera estarán presentes al abandonar la cárcel. El estigma del terrorista o el criminal les perseguirá generando de alguna forma una situación de pasado continuo, el pasado se halla en el presente y se prolonga hacia el futuro. Esas corporalidades por lo tanto se hallan en una especie de disonancia respecto a la lógica temporal lineal.

Por otro lado, resulta muy acertado atender al concepto de heterotopía de Foucault ya que hace referencia al lugar de la otredad. Utiliza el término para hacer referencia a los órganos que están fuera de lugar, por lo que sirve metafóricamente en Foucault para referirse a lo que está

fuera de lugar, pero tiene su lugar. La heterotopía es principalmente teorizada por el filósofo francés para espacios físicos como pueden ser los psiquiátricos, la cárcel, los cementerios etc. ya que estos son espacios con otras normas a las vigentes en la sociedad (*Michel Foucault Sobre El Lugar [Archivo de Vídeo]*, 2013). Son espacios en los que se generan experiencias diferentes, con otra lógica temporal, con una temporalidad otra (alejada de la coherencia lógica-temporal vigente). El surgimiento de la heterotopía elimina la concepción del espacio cotidiano como un espacio neutral, también elimina la concepción del orden vigente como único y necesario. La concepción neutra del espacio presenta un espacio y un tiempo lineal y coherente, sin embargo, la heterotopía demuestra que es un espacio poroso y penetrable. Así pues, la heterotopía es un espacio absolutamente otro, es el espacio de la desviación, es un no-espacio (*Michel Foucault: Les Hétérotopies (Radio Feature, 1966) [Archivo de Vídeo]*, 2012).

En ese no-espacio que es la cárcel existe otra lógica temporal y es por ello por lo que los y las presas del conflicto se encuentran de alguna forma en un desacoplamiento temporal. De ahí que el escenario post-conflicto tan presente en numerosos discursos políticos no quede tan claro. Por un lado, no parece haber un antes y un después, es decir, un cambio de paradigma en lo referente al conflicto, sino más bien, un continuum. Este es el caso de algunos presos que siguen defendiendo los mismos métodos de lucha por los que fueron encarcelados, pero ahora se encuentran con numerosas reticencias en el que hasta hace poco era su espacio político (es el caso de los presos "disidentes"). Por otro lado, la cárcel desnaturaliza la lógica temporal que a menudo se asume como neutra y le otorga su carácter de construcción social pero también política (en función de una estrategia).

4.3.3. Los cuerpos en transición

En la monografía *Symbol and Ritual in the New Spain*, Laura Desfor Edles analiza desde una mirada procesualista la transición política española de finales de la década de los 70 del siglo pasado. Para la autora, la transición política sería, por definición, una etapa liminal entre dos estados sociales. El objetivo principal de la transición política sería,

pues, la superación exitosa del viejo y la consumación del nuevo estado social (Edles, 1998, p. 24).

Además, en este sentido, se argumenta que la transición del franquismo a la "democracia" sería paradigmática o ejemplar si atendemos razones históricas, políticas y culturales. Históricamente, sostiene, porque sería la primera vez en la historia en que la democracia parlamentaria habría funcionado, o habría sido autosuficiente. Políticamente, porque pocos países se habrían transformado con tanto éxito desde dentro hacia fuera utilizando estrategias consensuadas. Y culturalmente, porque habría surgido un sistema de símbolos compartidos extraordinarios que se hizo trascendente en un momento histórico crítico cargado de posibilidades de división y conflicto (1998, p. 139). No obstante, en el mismo análisis la socióloga británica nota la excepcionalidad del caso vasco, en donde los diferentes agentes al contrario que comunistas, socialistas y nacionalistas de otros lugares del estado (los catalanes, por ejemplo) se distancian del "consenso" transitivo.

Desde el año 2000, empero, con una erupción de las luchas ligadas a la memoria histórica y una voluntad de recuperación de la violencia y represión del pasado, el cuestionamiento de la "Transición" en mayúscula se ha extendido a lo largo de toda la península. Además, la erosión de algunos elementos centrales para el éxito de la transición se evidencia (la crisis de la monarquía, movimientos que polemizan "el régimen" derivado del proceso, etc.). La transición paradigmática se cuestiona de forma parcial.

Actualmente, ha sido señalado, por consiguiente, el solapamiento de dos procesos transicionales en el territorio. De acuerdo con el análisis de Álvarez (2017), en el caso que estudiamos asistimos a la mixtura de una suerte de proceso transicional paradigmático inconcluso y cuestionado con otro no-paradigmático más reciente. El segundo proceso transicional, definido como no-paradigmático porque no se corresponde con los estándares del proceso transitivo clásico (acuerdo entre las élites políticas, involucramiento del estado, etc.), se aventuraría con el abandono por parte de ETA de la actividad armada. Algunos cuerpos en el territorio se verían imbricados en ambas transiciones a la vez. Otros en ninguna.

Justamente la noción de una transición sobre una transición nunca concluida cuestiona la idea misma de "lo transicional"; del proceso que comienza y acaba definitivamente y para siempre. Los cuerpos quedan atrapados en un proceso, en una transición inconclusa.

5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión se puede afirmar por un lado que como se ha mencionado con anterioridad nos encontramos ante un régimen temporal prácticamente incuestionado que se caracteriza por su homogeneidad, linealidad, la presentación de un nuevo comienzo y en consecuencia por la creación de lo histórico (presentándose este con una distancia temporal marcada). Dicho régimen está profundamente relacionado con el ejercicio de poder y con las instituciones (Estado, partidos políticos…) que lo detentan. Dicho *statu quo* temporal se manifiesta en el discurso post-conflicto compartido por la mayoría de agentes implicados en el conflicto vasco.

La construcción del relato como se ha explicado se produce en retrospectiva y tiene más de mirar el mundo que de mirar hacia atrás. De esta forma se puede afirmar que entre las dos posiciones enfrentadas hay por supuesto visiones culturales, territoriales, políticas, etcétera enfrentadas. Pero comparten una lógica unívoca que a menudo pasará desapercibida: la lógica temporal lineal hegemónica. Visibilizar este componente ofrece por un lado una mayor comprensión de las distintas visiones de conflicto y por otro desnaturaliza un elemento (el marco temporal) presentado comúnmente como neutro.

Finalmente se puede afirmar que son las disonancias o las discrepancias temporales las que cortan de alguna forma la cadena (la concatenación pasado-presente-futuro). Ejemplo de esto son las tres experiencias subjetivas analizadas ya que cuestionan la naturalización mencionada generando grietas en el régimen temporal. Dichas experiencias corporales disonantes representan un paréntesis que pone en tela de juicio el discurso post-conflicto basado en la lógica temporal hegemónica. De esta forma, no parece haber un punto de inflexión o un antes y un después en cuanto al conflicto vasco, sino más bien parece tratarse de un

continuum. Esta idea de continuidad está presente en una consigna repetida en muchas protestas: "Herriak ez du barkatuko" (Significa algo así como "El pueblo no perdonará"). Esta consigna que se sigue empleando actualmente muestra cómo pasado, presente y futuro lejos de tratarse de concatenaciones de sucesos son uno. Uno es el conflicto y muchas las temporalidades.

6. REFERENCIAS

Alvarez, A. (2017). Justizia trantsizionala Euskal Herrian. *Jakin*, *218*, 97–115.

Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.

Assmann, A. (2013). Transformations of the Modern Time Regime. In C. Lorenz & B. Bevernage (Eds.), *Breaking up Time: Negotiating the borders between Present, Past and Future* (pp. 39–56). Vandenhoeck & Ruprecht.

Augé, M. (2003). *El tiempo en ruinas*. Gedisa.

Bevernage, B. (2013). Introduction. In *History, Memory, and State-Sponsored Violence* (pp. 1–18). Routledge.

Bevernage, B., & Lorenz, C. (2013). Introduction. In B. Bevernage & C. Lorenz (Eds.), *Breaking up Time: Negotiating the borders between Present, Past and Future* (pp. 7–35). Vandenhoeck & Ruprecht.

Carbonell, E. (2004). *Debates acerca de la antropología del tiempo*. Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Collins, H., & Pinch, T. (1996). *El gólem: Lo que todos deberíamos saber acerca de la ciencia*. Crítica.

Dalsgaard, S., & Nielsen, M. (2013). Introduction: Time and the field. *Social Analysis*, *57*(1), 1–19.

Díaz de Rada, Á. (2011). *El taller del etnógrafo: materiales y herramientas de investigación en etnografía*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Edles, L. D. (1998). *Symbol and Ritual in the New Spain*. Cambridge University Press.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Giddens, A. (2009). *Sociología*. Alianza Editorial.

Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*, *1*(1), 3–14.

Harrison, A. K. (2014). Ethnography. In *The Oxford Handbook Of Qualitative Research* (pp. 223–253). Oxford University Press Oxford.

Hodges, M. (2008). Rethinking time's arrow: Bergson, Deleuze and the anthropology of time. *Anthropological Theory*, *8*(4), 399–429.

Ingold, T. (1993). The temporality of the landscape. *World Archaeology*, *25*(2), 152–174.

Kruger, B. (1989). *Your body is a battleground*.

Michel Foucault: Les Hétérotopies (Radio Feature, 1966) [Archivo de vídeo]. (2012). https://www.youtube.com/watch?v=lxOruDUO4p8&t=27s&ab_channel=DiegoFVillaverde

Michel Foucault sobre el lugar [Archivo de vídeo]. (2013). https://www.youtube.com/watch?v=wnM6j8RDnD4&t=2s&ab_channel=DiegoSoto

Munn, N. D. (1992). The cultural anthropology of time: A critical essay. *Annual Review of Anthropology*, *21*(1), 93–123.

Ringel, F. (2016). Beyond temporality: Notes on the anthropology of time from a shrinking fieldsite. *Anthropological Theory*, *16*(4), 390–412.

Sharma, S. (2014). *In the meantime: Temporality and cultural politics*. Duke University Press.

Tellidis, I. (2010). Terrorist conflict vs. civil peace in the Basque Country. In *Palgrave Advances in Peacebuilding* (pp. 415–438). Springer.

Tellidis, I. (2011). Orthodox, criticals and the missing context : Basque civil society ' s reaction (s) to terrorism. *Critical Studies on Terrorism*, *4*(2), 181–197. https://doi.org/10.1080/17539153.2011.586204

Wallace, F. (2015). *Esto es agua*. Círculo de Poesía. https://circulodepoesia.com/2015/03/esto-es-agua-texto-de-david-foster-wallace/

¿ES LA MERCADOCRACIA DIGITAL UN AUTÉNTICO TRANSFORMADOR DEL ORDEN POLÍTICO, NORMATIVO Y SOCIAL DE LA CIVILIZACIÓN OCCIDENTAL?

JUAN VELAYOS VEGA
Universidad de Castilla la Mancha

1. INTRODUCCIÓN

La hondura y globalidad de cualquier crisis mundial descubre un escenario abierto a interrogantes e incertidumbre. Situación que descubre a un tipo de ciudadano, dependiente e inseguro, sometido a un Estado paternalista que proporciona respuestas ante la falta de seguridad y que, por su propia deriva, no plantea alternativa al sistema en el que se desarrolla. Es ante esta perspectiva que los gobiernos occidentales, bajo el régimen que les proporciona la legitimación democrática, se dotan de un poder que limita libertades individuales en aras de un interés general que proporciona orden y seguridad con el fin de alcanzar la paz social, como elemento necesario para la estabilidad democrática. Es mediante esta autoproclamación, al igual que el profeta guía a su pueblo, que los gobiernos legislan sobre aspectos propios de la esfera individual del sujeto e invaden espacios que no le corresponden. Se erigen como muralla de contención ante las crisis para tratar de minimizar el inevitable sufrimiento, la cercana posibilidad de la muerte y la pérdida del bienestar del que goza la inmensa mayoría de la ciudadanía.

Son Estados modernos, con miles de habitantes ancianos, cuya tarea principal es dirigir el rumbo de la sociedad desde una perspectiva centralizada. En la que lo económico precede y se conecta con lo social, normativo, defensivo y religioso. Aspecto que prioriza lo útil frente a

la intelectivo. En el que lo común es sustituido por lo individual, lo propio.

Y es por la aparición de nuevas formas de comunicación e intercambio que se abre ante la realidad una nueva perspectiva que hace necesario replantearse el papel que ocupan las instituciones democráticas tradicionales en un campo sin límites fronterizos claros. En el que la intervención de los gobiernos como garantes del orden jurídico-social, mediante el desarrollo y aplicación de un marco normativo preciso, proporciona protección real al individuo frente a los posibles abusos que surgen en el entorno digital. O, si por el contrario, es el mercado, mediante el surgimiento espontáneo de la mercadocracia digital, la institución que mejor puede armonizar las relaciones entre la multitud de agentes existentes en un campo de juego con múltiples intereses.

El presente trabajo defiende el papel de la familia como comunidad primigenia. Base del origen espontáneo del mercado y de los Estados. Núcleo esencial de relaciones que persigue satisfacer las necesidades del individuo, en el que su objetivo es el interés propio, pero en el que surge también el interés común que trasciende al individuo y que es germen del resto de comunidades, incluidas las digitales. Y es en ese entorno digital donde surge la mercadocracia. Una institución que puede ser entendida como el mejor mecanismo para hacer auténtica política farmacológica; frente a la cratológica y la utópica.

2. LA FAMILIA COMO ORIGEN DEL MERCADO Y DEL ESTADO

Pensar en la familia obliga a reflexionar sobre las ciencias sociales. Un campo de estudio que, en numerosas ocasiones, tiene inicio en la persona, pero bajo un aspecto individualizado, y que a pesar de las referencias a la familia no la considera en realidad como la célula irreductible y básica de toda comunidad humana.

Es en la evolución histórica, considerada desde una perspectiva amplia y lejos de la distorsión occidental, que se percibe la existencia, ayer y hoy, de grupos de personas con intereses comunes asociados a la satisfacción de necesidades primarias. Un tipo de organización

socioeconómica y política muy similar a la que tuvieron los pueblos de la antigüedad. Cuyo objetivo no era otro que atender, en primer lugar, a un interés vegetativo, de supervivencia, que se orienta en términos de utilidad. Y que una vez satisfecho se irá ampliando a un fin sensible e intelectivo.

Es en estos espacios, que hoy consideramos como poco desarrollados, donde la organización familiar es entendida como la base civilizatoria que dota de sentido a esa unión. Sin embargo, como indica acertadamente Perpiñá Grau, el término hogar se ajusta mejor a la esencia de una comunidad mínima previa a la ciudad (Perpiñá Grau, 1973). Porque toda familia está en un lugar en el que desarrolla sus funciones básicas. Es decir, cada unión de personas tiene un universal propio de vivir asentada y de estar radicalmente condicionada por su espacio y por su situación; lo que comúnmente se conoce como hogar. Concepto que abarca a la familia, lo que le añade una cualidad necesaria y diferenciadora.

Es el hogar, entendido como grupo identitario minoritario, una institución cuyo origen es incuestionable. Estructura social que Aristóteles ya menciona en su *Ética a Nicómaco*[191], denominándola casa (*oikia*), como elemento anterior a las comunidades políticas. El suyo es un concepto de hogar estructural, natural al hombre, que asocia a una vida en pareja con la finalidad de la consecución de la utilidad común y en la que confluyen los intereses propios con el objetivo principal del mantenimiento y crianza de los hijos. Si bien tiene su inicio en un interés utilitario y placentero, cree que se puede dar de forma virtuosa y alcanzar el entendimiento pleno en el que se encuentren el auténtico yo respecto al tú. Un tipo de amistad basada en el afecto, que trasciende lo físico y es la esencia de la comunidad, de lo político. De la que surge lo común, dando paso a una verdadera amistad que condiciona el bien propio en función del común, pero manteniendo de forma virtual ese interés propio y placentero cuando la donación es plena. Es una relación que, para él, desde su experiencia, es amistad pre-ética que tiende a

[191] Todas las reflexiones sobre los textos de la obra de Arístoteles han sido extraídas de la traducción realizada por Julian Marías, editada por el Centro de Estudios Constitucionales. Aristóteles and others, Etica a Nicómaco, Clásicos políticos, [5a. ed.], (Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1989).

alcanzar su fin último, su perfección, mediante una asunción y respeto del otro para que sea considerada auténtica.

Considerar al hogar como una comunidad pre-ética conduce necesariamente a deducir que toda ciudad, todo pueblo, es una unión de hogares, una *synoikía*. Una comunidad, no ya de individuos, sino de hogares. Los cuales persiguen sus propios objetivos en relación con otros. En el que se pueden distinguir los intereses particulares de los comunes. Realidad radical que permite apreciar la génesis de todo municipio o ciudad-Estado. Y como menciona Aristóteles, toda polis, entendida como una comunidad política en un espacio concreto, se compone de varias partes. Que no es otra cosa que una institución mayor formada por la conjunción más o menos armoniosa de hogares.

Esta vinculación entre hogar, comunidad y ciudad es lo que justifica la evolución y estructura de la sociedad actual. En la que el hogar, reconociendo en él la célula primaria, que contiene todas y cada una de las estructuras necesarias para la comunidad es el núcleo que recrea y transfiere al conjunto de hogares todas sus funciones esenciales. Contenidas por las cinco radicales necesidades del vivir humano que, al trasladarlas para la vida comunitaria del conjunto de hogares, conforman su natural constitución y se resumen en un elemento económico, defensivo, normativo, político-social y religioso.

Es en la búsqueda de la satisfacción de las necesidades vitales de cada grupo cuando se produce la unión de los hogares en co-hogarías. Con el objetivo de alumbrar y tratar de alcanzar necesidades colectivas que ya no pueden satisfacer los hogares por sí. Que, por su natural evolución, se van transformando o son tomadas por instituciones colectivas en los municipios para, posteriormente, trasladarlas al Estado. Institución máxima que moldea una nueva realidad como un todo informado por las ideologías y avances de la cultura de cada pueblo, entre los que se encuentran lo científico, económico, político, filosófico y teológico. Adquiriendo la intencionalidad de su propio programa e informado por su predominante pensamiento colectivo; propio de la tendencia del individuo hacia la perfección humana, material y de espíritu, y que por la propia imperfección del hombre no siempre toma la dirección adecuada.

Esta evolución, la que va desde la familia al Estado, es la que permite plantear la idea de que la sociedad es natural para el hombre, que el hombre es sociable por naturaleza. Y que, por esta razón, las instituciones sociales se han desarrollado sin un plan preconcebido por nadie, tal y como afirman los teóricos de la Escuela Austriaca. Que defienden entre sus ideas que el Estado no es ni debe ser la encarnación de la sociedad. En el que su papel es solamente una parte pequeña de la actividad social. Y que la mayoría de las funciones de la sociedad no se realizan de manera deliberada y consciente o mediante la coacción, sino libremente, espontáneamente, mediante acuerdos entre los individuos. Una posición que defiende la idea del libre mercado como rector de las relaciones humanas. En el que tiene cabida el Estado, pero limitando su actuación a unos mínimos tolerables.

Es este planteamiento el que encaja a la perfección con las relaciones digitales que se producen en un mercado global, carente de espacio físico. Una nueva situación en la que entran en conflicto ciudadano y Estado. En la que se quiebra ese vínculo unidireccional entre gobernante y gobernado que legisla la sociedad de arriba hacia abajo, mediante la entronización del sistema democrático a través de la norma suprema, la constitución. Que rellena ese hueco religioso necesario para el ciudadano con el positivismo jurídico que define lo que está bien o mal dentro de un territorio definido por fronteras físicas surgidas del consenso internacional.

Por esta razón, el pensamiento liberal se identifica con el mercado digital mejor que cualquier otra corriente. Defiende, además del Estado y de los ciudadanos, la necesaria existencia de una serie de entidades, nacidas de pactos libres entre los ciudadanos, que realizan funciones sociales valiosas y que dotan de verdadero sentido a la comunidad, cuyo origen está en la familia, el hogar. Planteamiento que choca con el ideal heredado de la Revolución francesa, que se propuso hacerlas desaparecer y reducir la vida social al Estado y los ciudadanos individuales. Un diseño equivocado que no alcanzó su objetivo, pues no pudo prescindir de manera inmediata de estos esenciales núcleos. Por condicionar realmente las formas de la vida social y económica que, independientemente de su evolución, seguirán existiendo en el futuro al formar parte

de la propia esencia de la persona. Un elemento fundante de esa comunidad minoritaria identitaria que tiene su espacio dentro del todo social, y que no necesita de esa delimitación espacial para su existencia.

Si bien el origen del Estado y del libre mercado está en la familia, tanto su evolución, como objetivo final es diferente. En el mercado la información, estructura y acción se genera de abajo hacia arriba, y es fruto de la interacción espontánea y no deliberada de las personas en atención a sus propias necesidades y que utiliza los talentos de todos los ciudadanos. Sin embrago, en el Estado esta generación se produce de arriba hacia abajo, es impuesta y establece una distinción entre los actores que participan en ella. Es una organización social autoritaria que utiliza principalmente los conocimientos de las autoridades para dar respuesta a las necesidades de los sujetos desde una posición de superioridad.

La diferencia entre mercado y Estado no es excluyente, no defiende la anarquía política y económica, ni la imposición de la voluntad de los individuos por encima de la de los del resto bajo el respaldo de la libertad más absoluta. Muy al contrario, se reconoce la necesidad de un marco legal dentro del cual los ciudadanos han de desarrollar sus iniciativas. Que debe consistir en normas generales de la mayor duración posible y en las que esa imposición de órdenes específicas, dirigidas a un ciudadano, o a grupos reducidos de ciudadanos, para resolver un problema mediante intervenciones concretas de la autoridad han de ser evitadas casi siempre. De ahí la necesidad de establecer que es el Derecho, y no reducirlo sólo a un aspecto normativo, como principio, costumbre o potestad de hacer o no hacer. En el que los usos sociales, las costumbres y las tradiciones serán valiosos y deberán ser respetados no sólo cuando su utilidad sea manifiesta, sino también cuando no se vea claro cuáles son sus ventajas. Y sólo cuando sus inconvenientes sean patentes, es aconsejable su olvido o su derogación.

Es en este ámbito donde cabe plantearse si dentro de un campo de juego tan amplio como el de las relaciones digitales, en el que no existen fronteras, los Estados pueden legislar e imponer su criterio sin llegar a la confrontación entre ellos por una diferencia sustancial de las estructuras básicas sobre las que se funda cualquier sociedad. O si por el contrario, todas estas relaciones tienen que ser reguladas únicamente por acuerdos

privados entre aquellos sujetos que se relacionan de forma regular, o puntualmente, sin importar las fronteras.

3. LA IMPORTANCIA DEL *ETHOS* DE LA CULTURA OCCIDENTAL COMO PRECURSOR DEL *ETHOS DIGITAL*

Ya en 1885 decía Frédéric Le Play, tal vez de forma excesivamente materialista, que todos los actos importantes de una familia se reflejan en su presupuesto. Si bien esta afirmación tiene sus matices, permite observar una postura distinta al pensamiento generado desde el siglo XIX en torno a las formas de pensamiento que han conducido a la Humanidad por dos vías que finalizan, en principio, en una meta idéntica. Una de estas posturas manifiesta explícita o tácitamente que cualquier forma de legislación familiar implica menoscabo de la libertad individual; y una segunda que ve en la familia un obstáculo a la omnipotencia estatal. Para Le Play, en cambio, la familia es el órgano fundamental de la sociedad y, ya en su época, denuncia la amenaza que sufre en todas partes, en la que afirma que se tiende a la familia individualista, inestable.

Si Le Play observó la importancia del elemento económico, presupuestario, a la hora de tomar decisiones en el ámbito familiar. La división en cinco estructuras radicales que realiza Perpiña y Grau al referirse a los hogares como *infraestructura natural* (Perpiñá Grau, 1973) no deja de ser una forma lógica de jerarquizar las relaciones dentro de esta primera comunidad. Es un sistema de organización en torno a las necesidades del vivir que, al trasladarlas a la vida comunitaria de los pueblos, conforman su natural constitución hasta llegar al Estado, pero que en las relaciones digitales puede ser difícil de delimitar dentro del marco normativo que proporciona seguridad jurídica a las personas. Estructuras naturalmente necesarias a todo pueblo que se pueden dividir en: económica, defensiva, jurídica, político-social y religiosa.

Cada una de estas estructuras tiene su propia autonomía, pero entre todas ellas se percibe también un elemento común intencional que se identifica con los otros, que le da consistencia, y un fin que se identifica con la familia. Todas son esenciales porque no es posible concebir un

pueblo, una comunidad, un estado o un sujeto huerfano de una de ellas. Una esencialidad que se manifiesta en el convencimiento de todos aquellos que han centrado gran parte de su actividad intelectiva al estudio de un orden concreto que piensan que es el único. Y desde esta perspectiva, todos tendrán razón, porque todos proclaman su verdad, su parte esencial, pero por su proximidad a la materia en la que se centran perderán la capacidad de observar el aspecto común de lo que están tratando. Tal vez sólo el filósofo tenga esa capacidad de tomar distancia para descubrir ese elemento común, a la vez que reconoce el sentido propio de cada uno.

Lo que sí parece lógico es que el aspecto económico, dentro del todo que comprenden las cinco estructuras, es un elemento esencial dentro de la existencia del hombre. No es el único, pero sí elemento capital de la existencia humana.

Es un tipo de relación que nace de lo útil. Donde se encuentra en primer lugar lo vegetativo, que está muy unido a lo material, y que si no es satisfecho nunca dará paso a la vida política, que es lo que dota de contenido a la comunidad. Es mediante esa observación experiencial de la realidad como Aristóteles primero, y lo liberales después, reconocen en el hogar a las primitivas comunidades humanas. Unidades que viven cada una aisladamente, autárquicamente o con relaciones meramente externas con el fin de satisfacer sus necesidades puramente económicas. Y sólo cuando estos grupos pre-éticos estrechan tales relaciones surgen las ciudades y da inicio la política.

Es en la búsqueda de la satisfacción de las necesidades vitales, esencialmente materiales, cuando se produce la unión de los hogares en cohogarías para alumbrar necesidades colectivas que ya no pueden satisfacer los hogares por sí. Y que, por su natural evolución, se van transformando o son tomadas por instituciones colectivas en los municipios para, posteriormente, trasladarlas al Estado. Institución máxima que moldea una nueva realidad como un todo informado por las ideologías y avances de la cultura de cada pueblo, entre los que se encuentran lo científico, económico, político, filosófico y teológico. Adquiriendo la intencionalidad de su propio programa e informado por su predominante pensamiento colectivo; propio de la tendencia del individuo hacia

la perfección humana, material y de espíritu, y que por la propia imperfección del hombre no siempre toma la dirección adecuada.

Sin embargo, la evolución de las necesidades, unido a la característica común del sujeto que por la cesión natural de los hogares supuso la aparición del Estado, hace que se pueda plantear como algo lógico que se produzca la evolución de las instituciones actuales. Un hecho motivado por acontecimientos de repercusión mundial que precipitan el cambio social, con el objetivo de dar solución a problemas inmediatos sobre los que es difícil prever los efectos que a futuro se pueden desarrollar en un país moderno con varios millones de sujetos. Y esta tarea de dirección, muy vinculada a lo útil, no puede ser totalmente centralizada o libre porque es radicalmente imposible. Bajo esta nueva premisa surge un mercado sin fronteras, digital, con millones de actores y en el que el protagonismo y control estatal queda orillado. Lo que obliga a los gobiernos a reflexionar sobre el papel protagonista de los Estados y plantearse nuevos escenarios en los que la viabilidad de la idea del liberalismo 2.0 adquiere protagonismo, tal y como afirma McCloskey en Porqué el liberalismo funciona (Nansen McCloskey et al., 2020).

Si la estructura económica del hogar es la que inicia las relaciones entre todos los hogares hasta conformar los Estados. El carácter normativo, muy vinculado al resto de estructuras, es el aspecto sobre el que el Estado se dota de competencia para, con el desarrollo del conjunto de leyes, regular las relaciones entre los distintos sujetos e intervenir, si así lo decide, como conformador de comportamientos.

Hablar de un carácter normado es hablar del Derecho. Y el Derecho de los juristas, al que se atiene la idea liberal 2.0, protege las dos instituciones básicas del orden social, la familia y la propiedad, que son jurídicamente la misma cosa. Son inseparables de la naturaleza humana, preceden a los derechos que las protegen: *erga omnes* y *propter omnes*, es decir, teniendo en cuenta el bien común, para que se ejerciten responsablemente, con reciprocidad, como deberes. Es en este aspecto donde se puede afirmar que la Justicia precede al Derecho. Una característica que describe un Derecho que es entendido como principio que trata de restituir el daño producido entre partes por la relación

contractual que las une o a la comunidad por la lesión que deteriora al cuerpo político en su conjunto.

El Derecho así entendido comprende las relaciones entre los hombres y las de los hombres con las cosas. Relaciones que requieren de un aprendizaje, espontáneo, que se proporciona en el seno del hogar. En el que se enseñan esas relaciones pre-éticas en las que tiene que existir esa asunción y respeto por el otro. En el que se reconoce que ese otro no le pertenece a uno. Y es desde el seno del hogar donde se aprende que esa forma de darse al otro es compatible con el placer y la necesidad, pero en el que es necesaria que exista la virtud. Que no es otra cosa que una forma de acto basada en el bien, en el deseo de bien y en el deseo de verdad, regido por la inteligencia y la voluntad. En el que lo común está en relación con lo principal y lo secundario, pero que tiene su origen en el interés propio.

Si el hogar es la base del Derecho, esa forma de legislar será de abajo hacia arriba. Una relación material, basada en acuerdos, que no deja de ser como una práctica social que regula la relación del sujeto con el exterior. Entendida como la causa material que regula las relaciones de forma inmediata y en el que surgen modos del derecho en los que no se privilegia ningún qué o quién.

Es un tipo de comunidad que no entiende de fronteras, al igual que ocurre con el mercado digital, y que está alejado de intereses estatales. Son relaciones de proximidad, no desde un punto de vista material, sino desde una perspectiva virtual, intelectiva, en el que lo consuetudinario adquiere mayor importancia que lo normado, pero sin renunciar al vínculo que les une. Es una relación de semejanzas, no es idéntica, en la que cada una de las partes distingue un modo propio. Lo que significa que existe una comunidad que va más allá de lo espacial, porque sus miembros se reconocen más o menos entre sí como fuentes de valor y, por tanto, como individuos con derechos y obligaciones. Del que surge una idea moral sobre las obligaciones que imponen los derechos mutuos. Que, en el caso de occidente, no deja de estar vinculado con el aspecto religioso del cristianismo cultural occidental que proporciona la igualdad y libertad entre todos los sujetos.

Y es en la familia, alejada de ese elemento espacial, donde se aprecia ese aspecto común entre todos. Esa relación, esos atributos que parecen ser comunes a todos los modos, es lo que se identifica con una forma de pensamiento liberal que defiende el libre mercado y que refuerza el concepto de la democracia del mercado o mercadocracia.

La consecuencia de este concepto es que, para el liberalismo económico, muy vinculado con el político, la comunidad es una cosa y un Estado es algo muy diferente.

Si bien el Estado es una institución que surge de forma espontánea desde la familia, es fruto de su propia evolución que pierde esa esencia que le dio origen y se transforma en sustituto de Dios. Una religión laicista, de tintes casi divinos, en la que se impone un carácter normado de arriba hacia abajo. En la que el ciudadano se deja llevar por un humanitarismo emocional de solidaridad con el que el gobierno, como rector que marca el camino a la felicidad, manipula, de forma intencionada o no, a los súbditos. Es una relación paternalista, en la que se infantiliza al ciudadano, que tiene su aliado en el multiculturalismo, lo políticamente correcto, que confunde el fin último del sujeto mediante el reconocimiento de derechos que nada tienen que ver con lo que realmente perseguiría un sujeto dentro del seno de la familia. Y, como dice Bock-Côté, consigue el reconocimiento de derechos a los animales y las plantas, entre otros, que, sin ser malos, están muy alejados del elemento común que persigue el grupo social de forma voluntaria (Carls, 2017).

La mercadocraciadigital, al igual que como describe la sociedad Hegel, es una constelación de instituciones. Que, como elementos de la comunidad, son consideradas capaces de aportar medios de terminar la discusión en un encuentro de voluntades al margen del Estado. Lo que hace que se reduzca la simple coacción al mínimo inevitable. Son cuerpos, al igual que las co-hogarías, que ejercen la autoridad flexible y, en general, aplicada en gran medida por los interesados. Como dice Sabine, una comunidad con sus costumbres establecidas es tan natural como las ideas privadas de sus miembros (Sabine, 1974). En el que se percibe, a medida que esos grupos crecen, una increíble complicación de relaciones y asociaciones en los que se encuentran los seres

humanos, algunos temporales e insignificantes y otros, como la familia, mucho más antiguos y humanamente más importantes que cualquier tipo de organización política. Que la precede y de la que es deudora.

Desde esta perspectiva la mercadocracia es una institución social, cuyo centro es el mercado, que reconoce un tipo de gobierno de consulta continua, de discusión, de negociación; como podrían ser, por ejemplo, los precios y la oferta y la demanda. En el que el papel del Estado queda reducido al empleo de objetivos y medios limitados. Con un gobierno, público o privado, compuesto por un conjunto de instituciones que fomenten la reflexión y la discusión públicas para desarrollar una regulación que permita elaborar una política aplicable en la que se pueda sancionar al que vulnere el consenso alcanzado, bien por causar daño a otro o a la comunidad. Sin embargo, en la aplicación de esa regulación se ha de pensar que, incluso actuando con la máxima libertad e igualdad, ese consenso no es total, y actuar por la voluntad de una mayoría obliga a prestar atención a las minorías que también forman parte de esa estructura social.

4. EL ESTADO LIMITADO EN LA MERCADOCRACIA DIGITAL

La tradición del gobierno limitado, que enlaza con la concepción clásica grecolatina del gobierno bajo las leyes, comienza en la Edad Media y está estrechamente vinculada a la idea del derecho del pueblo a expresar su consentimiento a la acción de los gobernantes a través de sus representantes. Idea tan ligada con el cristianismo que le otorga un papel protagonista a la religión como elemento estructural básico del hogar y pieza clave en el desarrollo de la cultura occidental europea.

El cristianismo es una religión que, a diferencia de otras grandes religiones teocráticas como la hebrea, con la ley mosaica, o el islam, con la consideración del Corán como pacto o acto fundacional de la sociedad islámica, es que no posee profetas que son, a un mismo tiempo, legisladores. Una diferencia que señala ya, en su origen, la distinción entre la autoritas de la Iglesia y la potestas de los gobiernos temporales. Una división y separación del poder que ofrece una mayor garantía de

las libertades. Hecho que la convierte en una religión para todos los estratos sociales, para ricos y pobres, a la que todos están sometidos independientemente de su condición. En la que la legitimidad sólo puede otorgarla una instancia distinta, exterior y superior a lo legitimado. De ahí que, en virtud de la distinción eclesiástica entre lo religioso y lo laico, se distinga entre legítimo con connotación moral, y legal con connotación jurídica (Negro, 2019).

Es con la decadencia del poder espiritual cuando la tradición del gobierno limitado, servidor de la comunidad, empieza a sufrir la presión del poder absolutista empeñado en arrogarse todos los poderes jurisdiccionales feudales y canónicos con el fin de concentrar en una sola mano el poder político. Desde ese momento se mezcla y confunde lo espiritual con lo temporal, se unifican *autoritas* y *potestas*, y aparece un Estado que se configura en torno a la monárquica.

Y es con este olvido del papel inicial del Estado que se recupera, con la aparición de las relaciones digitales, la idea liberal que defiende dos funciones esenciales de una institución que surge dentro de la cultura occidental.

La primera es la de crear el marco jurídico y político en el cual el mercado pueda operar conforme a los intereses propios de todos los agentes sociales, siempre que estén ordenados a un buen fin y en función al interés común. Es decir, definir el ordenamiento legal para que sea aplicable a todos los ciudadanos, permita organizar la producción y el consumo de bienes con libertad suficiente como para tratar de alcanzar la satisfacción de todas sus necesidades. Todo ello dentro de los límites que señalan sus recursos materiales y sus talentos personales, compitiendo unos con otros, en un mercado lo más perfecto posible y en el que no se pueda comercializar ningún producto cuyo beneficio, económico o no, sea inferir al daño que provoca.

La segunda función del Estado es asegurar unos ingresos suficientes a todas las personas que no puedan obtenerlos en el mercado. Una función que es principalmente social y de justicia y que depende en su aplicación de la riqueza del Estado en concreto. Es una cantidad, la que le corresponde a la persona necesitada, que debe ser garantizada, que sirva

para cubrir las necesidades familiares y que articule mediante mecanismos que eviten la perpetuación de una forma de vida subsidiada. Una forma correcta y equilibrada, en la que todos los individuos participen del bien común y se perfeccionen. Alejada de intereses políticos que tengan por objetivo la perpetuación del poder, y que obligue a una participación mayor de los actores privados en detrimento del protagonismo de los agentes públicos.

Recuperar estas funciones es recuperar el origen de una institución que surgió de forma espontánea, no deliberada, para atender las necesidades de las familias, los hogares. Comunidades mínimas identitarias en las que la ley y el sistema se entienden como un mecanismo que debe tratar en igualdad a todos sus componentes, no en el sentido de que deba hacerlos iguales a todos, sino en el sentido de atender a cada uno en función de sus semejanzas. En las que la realidad se entiende de forma cualitativa y no cuantitativa, y se huye de la matematización para centrarse en lo común que les une, no en lo que debe ser exactamente igual. Que evoluciona con la persona, por percibir y atender sus necesidades desde la proximidad de la relación, no desde la lejanía del gobierno.

5. CONCLUSIONES

El hombre, desde que se incorpora al mundo por su nacimiento, está, mediante su forma de actuar, en la búsqueda constante de sus intereses propios. Primero dentro de una comunidad pre-ética, el hogar, para pasar más tarde a un tipo de comunidad ética, política. En ambas lo económico precede y se conecta con lo social, normativo, defensivo y religioso. Aspecto que prioriza lo útil frente a la intelectivo. En el que lo común es sustituido por lo individual, lo propio. Y es desde el concepto de familia y mediante la transmisión de sus funciones principales, que es posible justificar el origen del Estado Moderno Occidental y el origen cristiano de su secularización.

Y es con la aparición del mercado digital que los intereses de los sujetos dejan de estar asociados de forma exclusiva a un territorio. Hecho que propicia la recuperación del auténtico *ethos* liberal mediante la mercadocracia. Una reivindicación del pensamiento liberal clásico entendida

como una moralidad colectiva inspirada en la actitud natural del hombre como ser moral, es decir, responsable. Lo que hace que la auténtica libertad sea entendida como la elección de los medios para la consecución de un fin que no es otro que la felicidad. En el que prima actuar, y actuar bien, para alcanzar los propios fines sin causar daño a otro y mejorando al otro.

Una forma de actuar colaborativa que el individuo aprende de forma espontánea en la primera comunidad de la que forma parte, la familia. Núcleo esencial de relaciones que definen la estructura de la civilización occidental, desde el hogar hasta el Estado. Y en el que es la propia comunidad la que, de forma libre y consensuada, cuando se produzcan daños garantizará el orden y reparación o restitución del bien o derecho lesionado mediante un cuerpo especial, público o privado.

Para que esto se pueda dar es necesario que el Estado cumpla dos funciones esenciales. La primera es establecer un marco jurídico y político en el cual el mercado pueda operar conforme a los intereses propios de todos los agentes sociales, mediante la protección de la vida, la seguridad de la propiedad y las garantías de las libertades. Y la segunda es que la sociedad, mediante el Estado, no debe tolerar que el nivel de vida de nadie descienda más allá de ciertos límites.

Si bien esto es lo deseable, no hay que tomar estas funciones como una posición doctrinaria inflexible y afirmar que el Estado jamás debe realizar ninguna otra. Sólo habrá que cuidar que no sean excesivas, pues las múltiples intervenciones estatales determinan una pérdida de eficacia del sistema, y casi siempre una disminución de la libertad política de los ciudadanos. Y, cuando esto se produce, la solidez del sistema descansa sobre una institución, casi mística, llamada poder judicial. Que si se perdiera o corrompiera supondría la derrota del hombre y de la civilización, en el que la moral y la ética desaparecerían y el nuevo sistema sería presidido por el caos, el desorden y gobernado por los intereses propios de los que se sitúan en el poder. Legislando de arriba hacia abajo, ignorando a las comunidades identitarias mínimas que tienen su origen en la familia, cuna de la civilización occidental actual.

6. REFERENCIAS

Aristóteles, Araujo, M., Marías, J., (1989). Etica a Nicómaco - In Clásicos políticos. ([5a. ed.].). Centro de Estudios Constitucionales.

Carls, P. (2017). Le multiculturalisme comme religion politique Mathieu Bock-Côté Cerf, Paris, 2016, 367 pages. Canadian Journal of Political Science -, 50(3), 871–872.

Nansen McCloskey, D., González Férriz, R., & Valdivieso, M. (2020). Por qué el liberalismo funciona: cómo los verdaderos valores liberales crean un mundo más libre, igualitario y próspero para todos. Deusto.

Negro, D. (2019). La tradición de la libertad. Unión Editorial.

Perpiñá Grau, R. 1902-1991. (1973). Determinantes económico-políticos de los grandes espacios. In Nueva col. Labor. Labor.

Sabine, G. H. (1974). Historia de la teoría política. In Obras de política. ([1a. ed., 6a. reimp.].). Fondo de Cultura Económica.

THE LOW IMPORTANCE OF EMOTIONS IN EDUCATIONAL LEADERSHIP

JOSÉ MARIA ROJAS MORALES
University of Seville

1. INTRODUCTION

En una sociedad cada vez más exigente, tanto el sistema educativo como los/as directores/as escolares y las instituciones de formación tienen la responsabilidad de asegurar una educación de calidad para todos. Actualmente, la mayoría de los investigadores emplean el concepto sociedad del aprendizaje, argumentando que aprender de manera progresiva es un recurso indispensable en una creciente sociedad. La educación y la mejora de la calidad de la misma, se conciben entonces como una herramienta que permitirá el desarrollo de la sociedad a través de la formación de ciudadanos/as competentes e integrales.

Para ello, es necesario que el liderazgo educativo disponga de competencias profesionales entre las que destaca la competencia emocional. El liderazgo educativo no basta con el conocimiento a nivel administrativo, sino que requiere del dominio de las emociones para el desempeño óptimo de su rol profesional. Los/as directores/as escolares desempeñan un rol esencial a la hora de garantizar la calidad del funcionamiento educativo y el bienestar profesional y del alumnado en los centros educativos. No obstante, en las últimas décadas el rol de/de la director/a escolar de los centros educativos ha evolucionado, convirtiéndose extremadamente exigente y compleja y con un gran número de responsabilidades además de las que ya existen. Asimismo, teniendo en cuenta los rápidos avances en el ámbito laboral de los/as directores/as escolares es relevante estudiar las propias percepciones de estos sujetos sobre su bienestar laboral. La carga laboral y los niveles de estrés de

estos individuos están creciendo constantemente. De esa manera, el riesgo de agotamiento del/de la director/a escolar es alto. A pesar de la creciente conciencia de las crecientes presiones sobre los/as líderes educativos, se sabe menos sobre lo que los/as propios/as líderes educativos consideran los retos más urgentes y lo más destacado, cómo experimentan estos retos de forma interna.

Un/a director/a escolar se enfrenta día a día a situaciones donde las emociones juegan un papel crucial: problemas personales, sociales, profesionales, culturales y políticos. Las principales causas del estrés ocupacional de los/as directores/as escolares parecen ser la complejidad laboral, el tiempo insuficiente para concentrarse en las actividades principales, la carga laboral cuantitativa, las relaciones con diversos actores, el reconocimiento social y la falta de apoyo. Los retos vinculados con la complejidad laboral de este colectivo se deben a la burocracia, a la gestión del cambio constante y la falta de personal de asistencia, deberes del profesorado y administrativos, expectativas irrazonables y altas demandas del trabajo.

Los estudios destacan el tiempo insuficiente y la carga laboral cuantitativa para concretarse en actividades importantes. Asimismo, las relaciones con diversas partes de interés, es decir, problemas relacionados con la política y las autoridades educativas, el alumnado, la familia, la sociedad, la comunidad educativa, el personal, son una gran causa estresante para los/as directores/as escolares. No obstante, los/as directores/as escolares estén rodeados de agentes y en algunos casos, tienen fuertes sistemas de apoyo, tienen sentimientos de responsabilidad solitaria y carga de peso. Su estrés laboral puede ser causado por falta de reconocimiento y aprecio y sentimiento de soledad, factores laborales, entorno educativo, clima educativo del profesorado y complejo de características personales.

El afrontamiento se considera un proceso multidimensional y complejo que es sensible tanto al contexto y sus recursos y demandas como a las disposiciones de la personalidad que afectan en la valoración del estrés y los recursos para afrontarlo. Sus luchas emocionales tienen implicaciones significativas en la toma de decisiones, el bienestar y los modelos de liderazgo educativo. Al mismo tiempo, las interpretaciones

individuales influenciadas por condiciones personales y sociales y las características de la experiencia del estrés. Los esfuerzos cognitivos y conductuales cumplen dos funciones esenciales: alterar o gestionar la vinculación persona-contexto que es la fuente del estrés y regular las emociones estresantes.

El afrontamiento basado en el significado es un diferente tipo de afrontamiento a través del cual se emplean estrategias cognitivas para gestionar el significado de una situación. Es aquel en el que un individuo hable sobre los esfuerzos de afrontamiento centrándose en creencias, valores y objetivos para modificarlos. Estudios anteriores de directores/as escolares que enfrentan el estrés laboral reconocieron la relevancia de la interacción social. Esto podría incluir invertir tiempo con amigos/as y familiares o tener buenas interacciones o relaciones con el alumnado, las familias y con el personal. En ese sentido, el poder de las relaciones familiares dentro de los centros educativos como estrategias de recarga exclusiva de los profesionales. No obstante, parece que se debe establecer un equilibrio entre el tiempo personal y laboral. En el entorno del trabajo, puede ser, por ejemplo, la organización laboral y establecer objetivos realistas.

Asimismo, conforme la sociedad se ha vuelto más compleja, los centros educativos desempeñan un rol importante en referencia a las diferentes necesidades del alumnado y sus familias, lo que también ha aumentado de forma considerable la labor directiva. Además, una disminución en la regulación central y un aumento en la autonomía educativa han ampliado las responsabilidades de estos sujetos y de la misma manera han aumentado el número de dominios de gestión que deben tener en cuenta. Las investigaciones han reconocido la relevancia de obtener una comprensión más profunda de las causas del estrés ocupacional de los/as directores/as escolares y los elementos considerados beneficiosos para su bienestar laboral. Tal es el caso de los/as directores/as escolares que se sienten que carecen de las competencias para hacer frente a los estándares de desempeño establecidos, tienen diferentes tareas para completar el trabajo y el apoyo necesario del contexto laboral no es suficiente.

Por esa razón, es importante formar en inteligencia emocional para así ejercer influencia en los demás y crear un entorno profesional productivo. A su vez, esto permitirá controlar la toma de decisiones y son lo suficientemente empáticos para comprender las diferentes perspectivas. Asimismo, ser capaz de gestionar sus emociones y establecer relaciones interpersonales de calidad, aumentando la confianza y promover un clima laboral en el que la toma decisiones compartida. No obstante, no se trata de cambiar completamente el rol que desempeña el componente cognitivo en el papel de los/as directores/as escolares, pero está claro que la combinación de elementos cognitivos y emocionales ayuda a lograr ambientes laborales más positivos y productivos.

1.1. Papel de las emociones de los/as directores/as escolares

Las actuales líneas de investigación se han basado en identificar los factores organizativos que potencian los cambios y las transformaciones educativas. Entre ellos, De Pablos et al. (2010) destacan el peso que tienen los factores de carácter humano unido al sentido de responsabilidad y la motivación. Por esa razón, uno de los elementos fundamentales del éxito en el liderazgo educativo es el manejo de las emociones. De Pablos et al. (2008) definen el bienestar emocional como el "propósito firme, voluntario y consciente de ser feliz" (p.48).

"El nuevo capitalismo demanda y crea redes de interdependencia para las que ordena que ejerzamos nuestras habilidades emocionales y así identificarnos con el punto de vista de otros anulando el conflicto social. De esa forma, se pide que se construya una personalidad a la medida de los requerimientos socioeconómicos en una relectura del interés propio en términos del coaching adaptativo como salud emocional" (Leyva (2015, p.254). A su vez, se dará una adecuada respuesta al proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, las circunstancias actuales presionan a los/as directores/as escolares para que se concentren no sólo en el bienestar del alumnado y personal sino también en cuidar de sí mismos a la vez que mantienen el desarrollo y el buen funcionamiento de los centros educativos. De esa forma, según Maxwell & Riley (2017) su labor es agotadora además de exigirles que sean en líderes emocionales (Bush, 2018). Las causas esenciales del estrés ocupacional del

liderazgo educativo parecen ser la complejidad laboral, la carga de trabajo cuantitativa, el reconocimiento social, el tiempo insuficiente para concentrarse en las actividades esenciales y las relaciones con diferentes actores/actrices. Los desafíos relacionados con la complejidad del trabajo de estos/as directores/as escolares se deben a la gestión del cambio y la transformación constante, la burocracia, la falta de personal de asistencia, los deberes administrativos y del profesorado, las expectativas irrazonables y altas demandas laborales. Las investigaciones reseñan el tiempo suficiente y la carga del trabajo cuantitativa para concretarse en actividades relevantes. A su vez, las relaciones con diferentes partes de interés, es decir, los problemas vinculados con las autoridades y la política educativas, el alumnado, la sociedad, la familia, la comunidad educativa, el personal son una gran causa para el liderazgo educativo. Sin embargo, el liderazgo educativo esté rodeado de sujetos y en algunos casos tiene sistemas fuertes de apoyo y sentimientos de responsabilidades y carga de peso.

Para Cliffe (2018) un reciente enfoque en los/as directores/as como líderes emocionales justifica un mayor estudio empírico en el área. Cuando Leithwood et al. (2020) revisaron sus siete afirmaciones de liderazgo exitoso, afirmaron que la capacidad emocional de los/as directores/as tiene un impacto significativo en su liderazgo efectivo. Asimismo, James & Col (2019) indicó recientemente un paradigma afectivo para la teoría y la práctica del liderazgo educativo que vincula afecto, influencia, poder, afecto y emociones. Para Zembylas (2018) el capital emocional es una pieza del capital profesional que ha de agregarse a los repertorios de liderazgo educativo. La evidencia ha demostrado que los/as directores/as escolares que diseñan estrategias emocionales apropiadas para expresar sus sentimientos y ejercer su liderazgo educativo y consigan resultados adecuados (Arar, 2017; Chen, 2020a; Chen y Guo, 2020).

Las emociones han sido estudiadas en el liderazgo educativo y se ha apreciado que se encuentran vinculadas con la organización donde la culpa, el miedo, el enfado y la decepción son el escenario natural en el contexto laboral. Por esa razón, para Newberry et al. (2013) es fundamental su investigación, pues permite lograr el éxito laboral y facilitar

climas ambientes y productivos, así como el aumento del bienestar de la felicidad en los centros educativos. Asimismo, aumenta la mejora del rendimiento, la eficacia, la motivación y permite al/a la líder aprender a compartir el liderazgo educativo. Además, es una herramienta para lograr los objetivos establecidos en la organización, fomentar el compromiso, motivar a los agentes, la satisfacción, la autoestima profesional y la influencia en el contexto de trabajo. Estos aspectos facilitan los procesos innovadores de las organizaciones educativas (Cortés Valiente, 2016).

Para Goleman (2015) la emoción significa "movere" (moverse) unido al sufijo "e"(movimiento hacia). De esa forma, se puede deducir que la emoción conlleva una actividad. A su vez, García-Herrera (2017) destaca que las emociones condicionan la forma de resolver conflictos tanto a nivel personal como interpersonal. Además, Darder (2017) señala que es una de las bases esenciales para dar lugar a las relaciones interpersonales y configurar las relaciones de tipo constructivo. De esa forma, Soler & Conagla (2004) enfatizan que las emociones se transfieren de unos individuos a otros. Por ese motivo, la estabilidad de las emociones se condiciona por las relaciones existentes entre los individuos y estos componentes son positivos o negativos en función de la relación. En primer lugar, según Fernández (2015) se pueden diferenciar las emociones primarias de estímulo-respuesta y las secundarias formadas a partir de las vivencias previas. En segundo lugar, las emociones positivas y negativas. Las primeras como el interés o la sorpresa, el amor, la esperanza y la alegría que permiten ser más efectivos para promover la motivación interna, tomar decisiones y desarrollar objetivos. Darder (2017) realza que las negativas hacen referencia a la soledad, la agresión, la tristeza, la desgana, el asco, la vergüenza y la angustia como oportunidad para desarrollar un crecimiento personal con el propósito de ser feliz.

De Pablos et al. (2008) definen el bienestar emocional como "el propósito voluntario, consciente de ser feliz y firme" (p.48) y la construcción de este bienestar se orienta por criterios internos de cada sujeto como por los valores vitales y profesionales que orientan la tarea de los

individuos. En vinculación al bienestar emocional, es necesario distinguir dos términos fundamentales: la satisfacción y la felicidad.

En relación al bienestar emocional, cabe destacar dos conceptos esenciales: la satisfacción y la felicidad. La satisfacción es caracterizada por ser una emoción positiva vinculada con la evaluación que un sujeto realiza acerca de una actividad pasada, si dicha evaluación satisface las necesidades en cuento a aptitud, competencia, vinculación y autonomía, las personas que se encuentran motivadas intrínsecamente, evidencian mayor interés, entusiasmo, confianza y creatividad en relación a las tareas que deben realizar (De Pablos et al., 2008, p. 47). Adicionalmente, la perspectiva actual en el estudio de las emociones, reconoce que la racionalidad y la emoción van de la mano y por lo tanto no son opuestas, de modo que las emociones cobran suma relevancia en el ámbito de la investigación educativa ya que es necesario conocerlas, comprenderlas y poder interpretarlas de modo que brinden información acerca de las metas, las motivaciones, los temores, las relaciones interpersonales, el modo de afrontar situaciones diversas, entre otros aspectos (De Pablos et al., 2008, p.47).

Marchesi (2007) señala que la emoción, además de los otros elementos antes mencionados, abarca también la percepción que el sujeto tiene acerca de una determinada situación de acuerdo con los objetivos personales y a la disposición que tenga hacia determinadas acciones. De Pablos et al. (2008) lo cual pone en evidencia, que el bienestar emocional del profesorado depende del contexto en el que los mismos desarrollan su práctica profesional, de las creencias a nivel social acerca de la enseñanza y la regulación de las emociones. De este modo, las emociones positivas y negativas se vinculan con las metas y proyectos personales del profesorado y para que dichas emociones existan, tiene que haber un propósito u objetivo que se busque alcanzar en relación a los estudiantes, los compañeros, la familia, el centro educativo o la educación (De Pablos et al., 2008).

Dentro del contexto profesional, Hargreaves (1998) identifica cuatro áreas que caracterizan el bienestar del profesorado. La primera es el aprecio y el reconocimiento, el cual es una fuente de satisfacción profesional para los profesores, fortalece su autoestima y mantiene su

identidad profesional. La segunda es el apoyo personal y la aceptación social, el reconocimiento profesional va de la mano del sentimiento de pertenencia al grupo y afinidad social con los miembros del mismo, con lo cual, en caso de existir lazos afectivos o una falta de sentimiento de pertenencia, la innovación se dificulta ya que cuesta mayor trabajo la resolución de problemas, afrontar las frustraciones y se refuerza el individualismo (Hargreaves, 1998). Para Hargreaves (1998) la tercera área es la colaboración, la cooperación y el conflicto, la labor docente requiere de cooperación para poder garantizar la existencia de un proyecto compartido.

Para Hargreaves (1998) la cuarta área es la confianza y la lealtad, las cuales son actitudes esenciales para el trabajo grupal dentro de cualquier organización. En los centros educativos, las áreas antes mencionadas son interdependientes y contribuyen a la creación de una cultura organizativa caracterizada por la confianza, la cual involucra la seguridad, la tranquilidad, el dominio y la satisfacción de las relaciones interpersonales, la autoestima profesional y la reducción de la ansiedad, lo cual son aspectos que hacen que se faciliten los procesos de innovación dentro de una organización (De Pablos et al., 2008). Adicionalmente, la confianza se genera con el respeto y el reconocimiento del otro y que dicha característica organizativa es esencial no solo para el bienestar emocional, sino que es esencial para garantizar el diálogo, el trabajo cooperativo, la innovación y el sentimiento de satisfacción personal y profesional, la visión compartida, el establecimiento de objetivos comunes, el sentido de pertenencia y la identidad profesional (De Pablos et al., 2008).

Asimismo, si bien existen ciertas condiciones organizativos necesarias para la innovación y la integración de las tecnologías digitales, existen también factores que inciden en el desarrollo de buenas prácticas con TIC y en el bienestar de los docentes que innovan en el contexto educativo. Algunas dimensiones que deben tomarse en consideración en los procesos de innovación y desarrollo de buenas prácticas con TIC como: la motivación, las emociones, las competencias, la satisfacción personal y profesional, los valores vitales-profesionales que dirigen la

actividad profesional del profesorado y los valores que orientan la actividad profesional del centro (De Pablos et al., 2008).

1.2. Inteligencia emocional y competencias emocionales

Para Pashiardis & Johanson (2016) algunos de los actuales programas de formación del liderazgo escolar no se han adaptado al nuevo papel del/de la líder, lo que ha dejado a muchos/as líderes sin habilidades sociales para cumplir con las expectativas. Una de las partes más importantes de las funciones del liderazgo educativo es la organización y la gestión de las relaciones sociales con los agentes externos e internos de la comunidad educativa. Por esa razón, para el liderazgo educativo no basta con el conocimiento a nivel administrativo, sino que requiere del dominio de las emociones para el desempeño óptimo de su rol profesional.

La inteligencia emocional como la característica central que han de poseer los/as líderes que conforma las habilidades intrapersonales e interpersonales, demostración de gestión del estrés, motivación docente, activación, gestión de equipos, eficacia, gestión de la innovación, versatilidad para responder a nuevos datos y competitividad (Brinia et al., 2014). Este elemento cuenta con una serie de competencias: conciencia de sí mismo, autorregulación, control de impulsos, control de ansiedad, capacidad de diferir las gratificaciones, regulación de los estados de ánimo, motivación, optimismo ante las frustraciones, empatía, confianza en los demás y habilidades sociales e indica que, a mayor capacidad de administrar estos elementos, mayor será su inteligencia emocional y su capacidad de liderar y gestionar un grupo (Goleman, 1995). En una investigación sistemática sobre la revisión de las capacidades oportunas para el desempeño de todos los empleos en el gobierno de Estados Unidos, Goleman & Buchele descubrieron que cuanto más alto era el puesto que desempeñaba un sujeto, menos relevantes resultaban las habilidades técnicas y las facultades cognitivas de ella, y más importante la aptitud en inteligencia emocional que estuviese.

Brennan & Mac Ruairc (2011) subrayan que los/as líderes educativos empleaban cuatro estrategias principales de gestión emocional: ser abierto y genuino, esconder las emociones utilizando cara de valentía,

mantener la distancia respecto a los sucesos, mantener la calma y sobrecargar las baterías de manera emocional. Asimismo, destaca la capacidad de recuperación o resiliencia ante las situaciones problemáticas, definida como una capacidad necesaria para los/as líderes educativos que realizan su tarea en entornos desafiantes (Day, 2014; Olmo, 2017). A esto se añade que Lown et al. (2015) resaltan que este concepto se entiende a través de la unión de dos capacidades: por una parte, la adaptación positiva de un individuo ante el estrés y la adversidad y por otra, la capacidad para recuperarse tras una situación problemática.

Las formas de inteligencia emocional que giran en torno a a) un espacio semántico centrado en la construcción de un entendimiento mutuo y compartido de las necesidades y operaciones organizativos; b) un espacio social manifestado a través de la construcción de relaciones sociales y la creación de redes entre los interesados de los centros educativos (Grootenboer & Hardy, 2017).

De esa forma, los/as líderes educativos son actores/actrices esenciales que ayudan a otros a regular sus propias emociones. Brennan & Mac Ruairc (2011) señalan que éstos/as tienen un elevado nivel de conciencia sobre la necesidad de manejar las respuestas emocionales de los agentes para los que necesitan sostener un clima social positivo. De hecho, según Niven et al. (2009) indican dos estrategias reguladoras utilizadas por los líderes educativos para facilitar que otros manejen sus emociones: la toma de conciencia de las emociones negativas y el fomento de un diálogo abierto. Asimismo, Blackmore (2013) advirtió que las competencias emocionales se convierten en nuevas habilidades de las que dispone un/a líder sin suponer ningún cuestionamiento de los estilos de liderazgo. Sin embargo, la relevancia de las habilidades reguladoras de las emociones propias y del resto implica modificar los estilos de liderazgo y de gestión y considerar la competencia emocional dentro del repertorio de habilidades que han de poseer los/as líderes (Blackmore, 2013; Berkovich & Eyal, 2015). Según Gómez (2016) es esencial que un/a líder disponga de un amplio conocimiento de sí mismo y de sus fortalezas, así como confianza propia y conciencia sobre la forma en la que sus emociones y acciones tienen repercusiones en los demás. Asimismo, según Gómez (2016) es relevante que el/la

director/a escolar disponga de la capacidad de transmitir la confianza, el control y la empatía y tener en cuenta las iniciativas de los agentes de la organización.

Salovey (1990) define la inteligencia emocional es la habilidad de conducir las emociones y los sentimientos de uno mismo y de los demás y utilizar el conocimiento para lograr el objetivo esencial del grupo. Este elemento cuenta con una serie de competencias: conciencia de sí mismo, autorregulación, control de impulsos, control de ansiedad, capacidad de diferir las gratificaciones, regulación de los estados de ánimo, motivación, optimismo ante las frustraciones, empatía, confianza en los demás y habilidades sociales e indica que, a mayor capacidad de administrar estos elementos, mayor será su inteligencia emocional y su capacidad de liderar y gestionar un grupo (Goleman, 1995).

Brennan & Mac Ruairc (2011) subrayan que los/as líderes educativos empleaban cuatro estrategias principales de gestión emocional: ser abierto y genuino, esconder las emociones utilizando cara de valentía, mantener la distancia respecto a los sucesos, mantener la calma y sobrecargar las baterías de manera emocional. Asimismo, destaca la capacidad de recuperación o resiliencia ante las situaciones problemáticas, definida como una capacidad necesaria para los/as líderes educativos que realizan su tarea en entornos desafiantes (Day, 2014; Olmo, 2017). A esto se añade que Lown et al. (2015) resaltan que este concepto se entiende a través de la unión de dos capacidades: por una parte, la adaptación positiva de un individuo ante el estrés y la adversidad y por otra, la capacidad para recuperarse tras una situación problemática.

De esa forma, los/as líderes educativos son actores/actrices esenciales que ayudan a otros a regular sus propias emociones. Brennan & Mac Ruairc (2011) señalan que éstos tienen un elevado nivel de conciencia sobre la necesidad de manejar las respuestas emocionales de los agentes para los que necesitan sostener un clima social positivo. De hecho, según Niven et al. (2009) indican dos estrategias reguladoras utilizadas por los/as líderes educativos para facilitar que otros manejen sus emociones: la toma de conciencia de las emociones negativas y el fomento de un diálogo abierto. Asimismo, Blackmore (2013) advirtió que las competencias emocionales se convierten en nuevas habilidades de las

que dispone un/a líder sin suponer ningún cuestionamiento de los estilos de liderazgo. Sin embargo, la relevancia de las habilidades reguladoras de las emociones propias y del resto implica modificar los estilos de liderazgo educativo y de gestión y considerar la competencia emocional dentro del repertorio de habilidades que han de poseer los/as líderes (Blackmore, 2013; Berkovich & Eyal, 2015). Según Gómez (2016) es esencial que un/a líder disponga de un amplio conocimiento de sí mismo y de sus fortalezas, así como confianza propia y conciencia sobre la forma en la que sus emociones y acciones tienen repercusiones en los demás. Asimismo, (Gómez, 2016) es relevante que el/la director/a escolar disponga de la capacidad de transmitir la confianza, el control y la empatía y tener en cuenta las iniciativas de los agentes de la organización.

2. CONCLUSIONES

La educación conforma un desafío y un elemento esencial para desarrollar la sociedad actual, lo cual la ubica como un eje fundamental en las agendas políticas a nivel nacional e internacional. El contexto actual basado en el conocimiento y caracterizado por su dinámica de constantes cambios y transformaciones hace que los centros educativos no estén ajenos a dichos sucesos y acontecimientos y que deban adaptarse y dar respuestas a las demandas de dicho entorno cada vez más frecuentes, exigentes y rápidas. De esta manera, las instituciones educativas desempeñan un papel fundamental, así como lo es también el liderazgo educativo de las mismas, entendida como una condición primordial para desempeñar de forma adecuada y fortalecer las instituciones educativas y, por tanto, la mejora de la calidad educativa. Si bien el estudio educativo no ha marcado un perfil idóneo y único de un/a director/a escolar, el rol del mismo/a es objeto de estudio, debate y análisis al existir la certeza de que el liderazgo educativo es un elemento esencial en el éxito de las instituciones educativas. La mejora educativa depende entre otras condiciones de los cambios y transformaciones en el tipo de liderazgo educativo de las instituciones educativas. En la actualidad, el liderazgo educativo no se asemeja a la visión tradicional del liderazgo educativo sino conforma más elementos que el rol de/de la director/a,

como único/a gestor/a, administrador/a y líder del centro educativo. La relevancia actual del liderazgo educativo y el gran reto que la misma comprende hoy en día, indica la necesidad de contar con una formación continua y sólida a lo largo de su carrera profesional. No obstante, en ocasiones las herramientas que utilizan estos profesionales no son las adecuadas y generan ansiedad y estrés.

Las causas principales del estrés ocupacional de los/as directores/as escolares parecen ser la complejidad del trabajo, la carga de trabajo, la complejidad del trabajo, las relaciones interpersonales, el reconocimiento social y la falta de apoyo. Los desafíos relacionados con la complejidad de trabajo de los/as directores/as escolares se deben a la burocracia, a la falta de personal de asistencia, a la gestión del cambio y la transformación constante, los deberes administrativos y del profesorado, las altas demandas laborales y las expectativas irrazonables. El afrontamiento es un proceso complejo y multidimensional sensible al entorno y a sus recursos y exigencias como a la personalidad que afecta a los recursos y a la valoración del estrés para afrontarlo. Sus conflictos emocionales tienen implicaciones esenciales en el bienestar, en la toma de decisiones y los tipos de liderazgo educativo. De igual forma, las interpretaciones de carácter individual influenciada por contradicciones sociales, personales y las características de la experiencia del estrés.

Los resultados obtenidos tienen en cuenta las teorías de la inteligencia emocional y de esa forma, justifican un mayor estudio en esta línea vital desatendida. La gestión educativa se basa en mejorar todos los procesos pedagógicos y administrativos de las instituciones educativas a través una propuesta de formación integral que proporcione al alumnado herramientas y recursos para hacer frente a los retos de la dinámica organizativa del siglo XXI. Liderar cualquier institución educativa es una actividad de estrés y cargada de emociones. A diferencia de la administración que tiene como finalidad garantizar la estabilidad, el propósito final del liderazgo educativo es mejora las instituciones educativas estableciendo un liderazgo educativo y apoyando a los agentes para conseguir los objetivos propuestos. Asimismo, los/as investigadores han prestado especial atención al liderazgo educativo efectivo, sin embargo, no se ha llegado a un acuerdo sobre lo que es liderazgo efectivo.

Diferentes condiciones pueden moldear a los/as líderes y partes interesadas concepciones de liderazgo educativo.

De esa forma, las instituciones educativas al ser complejas, requieren de inteligencia emocional por parte de los/as directores/as escolares y de los agentes de la comunidad educativa para poder enfrentarse a los diferentes desafíos y afrontar los continuos y transformaciones y los procesos de adaptación pertinentes a los mismos. La inteligencia emocional es el eje vertebrador lo que se pretende, asimismo trabajarla y aumentarla, conseguir los objetivos determinados e intentar aplicarlos, es decir, que se vean reflejadas en una mejora de las competencias del liderazgo educativo y el bienestar laboral. Las competencias de los/as líderes que haga que su función sea más eficaz. La inteligencia emocional tiene el poder de mejorar elementos como: el autocontrol emocional, la adaptabilidad, la autoconciencia emocional, la capacidad de triunfo, la actitud positiva, la conciencia organizativa, la influencia, la gestión de conflictos y trabajo en equipo, la inspiración, la cooperación, el marco de competencias que giran en torno a la inteligencia emocional.

El estudio educativo ha reflejado en evidencia que aquellos/as directores/as escolares con niveles altos de inteligencia emocional pueden tener mayor habilidad para motivar, influenciar, estimular e inspirar no sólo al equipo directivo y el cuerpo del profesorado y a todos los que trabajan dentro de las instituciones educativas. Asimismo, la gestión de las emociones apoya de forma significa el fortalecimiento y la construcción de elementos como: la colaboración, la confianza, el trabajo en equipo, la comprensión de las emociones en situaciones complejas de crisis, la incertidumbre o el cambio, la resolución de situaciones conflictivas y la toma de decisiones. A su vez, el desarrollo de la inteligencia emocional permite a los/as directores/as escolares ser conscientes de las necesidades que posee el equipo del profesorado y de este modo, puede comprender la manera en que mejor puede apoyarlos para alcanzar los objetivos comunes, impactando igualmente de manera positiva los procesos de enseñanza-aprendizaje y la implementación de valores dentro del clima laboral y la cultura organizativa.

Por ese motivo ante mencionado es evidente que las relaciones interpersonales y la gestión de las emociones son una parte esencial, sino la base de las interacciones dentro de una institución educativa y, por lo tanto, desempeña un papel esencial dentro de las instituciones educativas. Por esto, el desarrollo de las mismas debería incluirse en los programas de formación tanto iniciales como respuestas. Su objetivo pretende potenciar el liderazgo educativo del alumnado con la finalidad de que éste pueda tener un sólido rendimiento académico en las aulas educativas y un éxito desarrollo profesional en el escenario ocupacional actual. Por lo tanto, los/as líderes escolares deben estar capacitados en temas relacionados con las emociones y el liderazgo educativo.

De ahí la necesidad de gestionar las emociones para ser directores/as escolares competentes que realicen prácticas de liderazgo y que mediante su práctica profesional marquen la diferencia y motiven a todos los que constituyen la organización a desempeñarse a nivel profesional de la mejor manera. De esa manera, el liderazgo educativo como medio para el fortalecimiento y el desarrollo innovador vinculados con la comunidad educativa y el trabajo y motivar la consecución de tal anhelado éxito académico de los/as estudiantes.

3. ACKNOWLEDGMENTS / SUPPORTS

Estimados asistentes del Congreso CIIID2021, más que agradecimientos, me gustaría dedicar esta ponencia a todos los que están elaborando una respuesta más adaptada a esta situación que estamos viviendo. Si a las ocho de la tarde aplaudíamos a todo el personal sanitario que, como héroes se situaban y se sitúan en plena línea de fuego contra el coronavirus. En este caso, se la dedico a los/as directores/as escolares que mantienen en pie el proceso educativo en unas condiciones tan adversas e inesperadas como las que estamos viviendo.

4. REFERENCES

Bush, T. (2018). Preparation and induction for school principals: Global perspectives. *Management in Education*, *32*(2), 66-71.

Cortés Valiente, J. A. (2016). *Liderazgo emocional: impacto en los colaboradores* (Doctoral dissertation, Universitat Jaume I).

Cliffe, J. (2018). Emotional intelligence testing for headteachers: globalization or lost in translation. *Journal of Professional Capital and Community*.

Crow, G., Day, C., & Møller, J. (2017). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, *20*(3), 265-277.

De Pablos Pons, J., Ramírez, T. G., & Pérez, A. G. (2008). El bienestar emocional del profesorado en los centros TIC como factor de innovación educativa. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, *7*(2), 45-55.

González Ramírez, T., Pablos Pons, J. D., & Colás Bravo, M. P. (2010). Emociones y buenas prácticas con TIC. *XVIII Jornadas Internacionales Universitarias de Tecnología Educativa. Gandía (Valencia)*.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & management*, *40*(1), 5-22.

Leyva, M. J. S. (2015). Del "yo es otro" al "yo soy yo mismo": emociones y dominación social. *methaodos. revista de ciencias sociales*, *3*(2), 253-261.

Maxwell, A., & Riley, P. (2017). Emotional demands, emotional labour and occupational outcomes in school principals: Modelling the relationships. *Educational Management Administration & Leadership*, *45*(3), 484-502.

Newberry, M., Gallant, A., & Riley, P. (Eds.). (2013). *Emotion and school: Understanding how the hidden curriculum influences relationships, leadership, teaching, and learning*. Emerald Group Publishing.

ÉTICA Y COMPETENCIA ÉTICA DEL DOCENTE DEL SIGLO XXI

GUADALUPE IBARRA ROSALES
Universidad Nacional Autónoma de México

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación constituye un estudio de la competencia ética de un buen docente donde se exponen los componentes y los rasgos que distingue a esta competencia con base en los resultados obtenidos de una encuesta aplicada a una muestra de alumnas (os) del Grado de Pedagogía Social de una Universidad Pública de España.

La temática de la competencia ética de los docentes ha sido muy poco investigada porque se le ha dado prioridad al estudio de las competencias profesionales relacionadas con el saber y el saber hacer de los profesores. En la búsqueda efectuada sobre las investigaciones realizadas en Iberoamérica sobre la competencia ética de los docentes se localizaron dos investigaciones publicadas que ofrecen resultados sobre aspectos significativos de esta competencia. Por ello estos trabajos de investigación constituyen los antecedentes del estudio que se desarrolla en este texto.

La investigación de Saénz y Malpica (2017) comprendió el estudio de los valores en los Posgrado de la Universidad Veracruzana y tuvo como fundamento metodológico una metodología mixta aplicada a profesores y alumnos de estos posgrados. La publicación reporta los resultados de las preguntas abiertas obtenidos del área de humanidades referente a los valores profesionales los cuales conciben como "rasgos constitutivos de la competencia ética" (2017, p.1). Los autores muestran que los valores en los que coinciden tanto los profesores como los alumnos son:

honestidad, responsabilidad, respeto, compromiso, integridad ética y profesionalismo**.**

El estudio de Ventura (2021) da cuenta del perfil ético del docente donde es posible reconocer elementos de la competencia ética. Este autor también realiza su investigación con dos grupos de estudiantes que se están formando como docentes en la Universidad Abierta para Adultos de la República Dominicana que estuvieron cursando la asignatura de Ética Profesional de los Docentes. La metodología de este estudio es de tipo cualitativo por lo que los resultados son las respuestas orales mediante las cuales los alumnos expresaron rasgos de la competencia ética. En el rubro denominado el trato con los alumnos se recogieron las siguientes respuestas: "respetuoso, honesto, empático y amistoso", "se preocupa por cómo están sus estudiantes", "ponerse en mi lugar, supo entender, "me ayudó a salir adelante" "se portó con mucha habilidad y respeto". En el rubro correspondiente al manejo durante la docencia las expresiones fueron las siguientes: "no le molesta explicarte dos o tres veces un tema", "muestra afecto hacia los alumnos", "interés en el proceso de enseñanza- aprendizaje", "se detuvo a explicarme y aclararme dudas que tenía", "nos orienta y nos cuenta cómo ser buenos docentes en el futuro".

1.1. LA FORMACIÓN EN COMPETENCIA PROFESIONALES

La formación en competencias profesionales comprende una formación integral sustentada en un conjunto de atributos o capacidades enfocadas a impulsar y desarrollar en los alumnos sus potencialidades de aprendizaje para que en un futuro mediato puedan desenvolverse en todos los ámbitos de la sociedad del conocimiento y no solo en el mundo laboral.

La propuesta de la formación en competencias profesionales se distingue por los siguientes aspectos:

El eje de esta propuesta es formar a los alumnos en la competencia de aprender a aprender. Esta competencia comprende la capacidad de buscar y seleccionar el conocimiento y la información pertinente de acuerdo con el problema o situación que se le presente al futuro profesionista, Así como analizar y comprender esa información para generar

un nuevo conocimiento o aplicar el obtenido en la solución del problema o necesidad a atender.

Para esta propuesta educativa el conocimiento adquirido en las instituciones de educación superior es rebasado o se convierte en obsoleto ante la dinámica de la sociedad del conocimiento que de manera constante genera nuevos y diferentes conocimientos por lo cual los alumnos deben de adquirir la competencia profesional de aprender a aprender.

Del mismo modo los ámbitos laborales se diversifican y cambian constantemente debido a la evolución de la economía por lo que los empleadores no requieren tanto de profesionista que tengan un cumulo de conocimiento almacenado, ni que dominen habilidades muy especializadas, sino que sean capaces de aprender por sí mismos para enfrentar las trasformaciones que experimentan su ámbito laboral, así como adaptarse a las mismas (Rodríguez, 2015, p. 38).

Formar en la competencias y habilidades profesionales que requiere el profesionista para desarrollarse en la sociedad del conocimiento. Es decir, formar profesionistas capaces de atender las necesidades y problemas propios de su ámbito laboral mediante el uso y aplicación del conocimiento y de habilidades.

Este proyecto educativo contempla la obtención de los conocimientos científicos de las diciplinas o ciencias, pero este conocimiento no es el núcleo central de esta formación, porque la sociedad del conocimiento ofrece a través de las tecnologías de la información y de la comunicación los avances alcanzados del conocimiento y la información científica que permite a los futuros profesionistas tener acceso a estos conocimientos no solo en el ámbito educativo sino en diferentes espacios. Esta característica de la sociedad del conocimiento es a la vez una alternativa que posibilita que los profesionistas se mantengan actualizado de manera permanente. De ahí la importancia que tiene en esta formación la competencia de *"aprender a aprender"*.

Por ello en esta propuesta educativa adquiere relevancia la formación en capacidades y habilidades profesionales prácticas porque para la solución de las situaciones o problemas profesionales no basta con tener conocimientos científicos, sino que es necesario contar con la habilidad

para aplicar el conocimiento y desarrollar destreza práctica tales como: estrategias, tecnología, técnicas, instrumentos, etc.

Formar en la competencia ética: compromiso ético, valores y actitudes profesionales que estén en sintonía con el desarrollo moral alcanzado por la sociedad.

La dinámica de la economía del conocimiento requiere de profesionistas capaces de combinar y articular los conocimientos, habilidades, destrezas profesionales, así como las actitudes y valores éticos que permitan al profesional tomar decisiones, elaborar juicios, actuar con autonomía y ejercer la responsabilidad y el compromiso profesional en la realización de su práctica profesional

El cambio sustancial que trae consigo la formación en competencias profesionales es que integra como una competencia profesional más a la competencia ética, la cual es altamente valorada en el mundo del trabajo donde ha adquirido la misma importancia que el dominio de los conocimientos y las habilidades prácticas. Esta competencia es un elemento sustancial del desempeño competente porque permite al profesional tener una perspectiva integral de la situación o problema a atender donde se conjuga la ética y los valores del profesionista, así como los valores que están en juego al tomar decisiones y ofrecer una respuesta total y completa a la solución de estas problemáticas. La competencia ética comprende también los valores del compromiso y la responsabilidad profesional, que debe asumir el profesionista para responder al ámbito laboral con un desempeño excelente mediante el cual proporciona el bien o servicio que le corresponde proporcionar a la sociedad.

Desde esta perspectiva, el desempeño competente adquiere otro significado porque no se reduce a la obtención de productos o la solución de un problema de manera eficaz, sino que permite comprenderlo como un desempeño sustentado en la ética y en el compromiso profesional. Este aspecto de la competencia ética se fortalece con el planteamiento de Rodríguez (2015)

> "Desde un enfoque socioformativo (Tobón et alt., 2010) consideran las competencias como actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua (p.11). Se estima que la esencia de ser competente consiste en ser ético (Rodríguez, 2015, p. 37)".

1.2. LA COMPETENCIA ÉTICA EN LA PRÁCTICA DOCENTE

La formación en competencias profesionales constituye un nuevo paradigma o modelo educativo que involucra los siguientes cambios

Transforma el perfil del docente universitario. Este paradigma ha venido a desplazar el modelo tradicional de la docencia donde la calificación profesional del docente se sustentaba en el dominio y especialización de un área de la ciencia o del conocimiento científico, así como en la posesión de títulos universitarios adquiridos a nivel licenciatura, maestría y doctorado que lo respaldaban para ejercer la docencia. Estos dos elementos se consideraban como los atributos o características que permitían valorar a un profesor universitario como un buen docente.

Para este proyecto educativo el dominio del conocimiento científico por parte del docente no es suficiente para formar a los alumnos en competencias profesionales como es *aprender a aprender*. Por ello considera que, para cumplir con este propósito, el mismo docente debe contar con un conjunto de competencias profesionales propias de la pedagogía y de la enseñanza que le permitan perfilar y realizar la enseñanza en función de las competencias profesionales que el alumno debe de adquirir para desarrollarse en un ámbito laboral y en la sociedad.

Sitúa el aprendizaje de los alumnos como el núcleo de la enseñanza. Este cambio implica reemplazar al docente como la figura y el actor principal en el proceso educativo para adjudicárselo al alumno. Para el alumno significa abandonar el papel tradicional que desempeñaba, el cual lo limitaba a ser un receptor pasivo del conocimiento y de la información transmitida por el docente para pasar a ser el protagonista de su aprendizaje. Es decir, adquiere la responsabilidad de participar activamente en su proceso de aprendizaje cuyo resultado se debe en gran

medida a que se involucra, coadyuva y cumple con las actividades de aprendizaje que le corresponden realizar.

Se concibe al docente como mediador del aprendizaje del alumno. Esta responsabilidad no se reduce a transmitir los contenidos sino a crear las condiciones y ambientes educativos favorables para que los alumnos aprendan, así como desplegar en el proceso de enseñanza las habilidades pedagógicas y didácticas que se requieren para que los alumnos se impliquen y colaboren en su aprendizaje de manera dinámica y activa.

La actividad de mediación del aprendizaje por parte del docente se ha concebido de diferentes formas. Para Tascón (2003) la mediación es una ayuda que el docente debe prestar a los alumnos para que alcancen el aprendizaje. Mientras que para Villarruel (2009, p. 1), la mediación significa la guía y la orientación de las actividades de aprendizaje que le corresponde al docente proporcionar a los alumnos. Gutiérrez (2008) por su parte concibe la mediación como la función de facilitador del aprendizaje propia del docente.

Estos cambios que se registran en este nuevo paradigma educativo responden al objetivo central de formar a los futuros profesionistas en la competencia de aprender a aprender. Por ello desde la formación universitaria el alumno -con la ayuda del docente- debe de desarrollar las capacidades y habilidades para aprender por sí mismo. El docente por su parte le corresponder enfocar sus actividades educativas a lograr que el alumno desarrolle esta capacidad de aprender a aprender hasta que alcance la autonomía en su aprendizaje.

La función de mediación del docente ha modificado también el tipo de enseñanza que se debe de realizar para que los alumnos desarrollen la capacidad de aprender a aprender. Gutiérrez (2008) recupera a Collins (1998) para dar cuenta de los cambios en la enseñanza que ha establecido este autor como resultado de la transformación que ha experimentado la función del docente.

> "De una enseñanza general a una enseñanza individualizada. De una enseñanza basada en la exposición y explicación a una enseñanza basada en la indagación y la construcción. De trabajar con los mejores estudiantes a trabajar con grupos diversos. De programas homogéneos

> a programas individualizados. Del énfasis en la transmisión verbal de la información al desarrollo de procesos de pensamiento (Gutiérrez, 2008, p.2)".

En la función mediadora del docente adquieren relevancia las habilidades pedagógicas y de enseñanza que se desplieguen en el proceso educativo porque son el vehículo para que los alumnos accedan y comprendan el conocimiento y logren un aprendizaje significativo. Este tipo de aprendizaje es la base en la que se sustenta la capacidad de aprender a aprender porque el aprendizaje significativo implica para el alumno la construcción de su propio conocimiento a partir del contenido transmitido por el docente.

De acuerdo con Gutiérrez (2008), el aprendizaje significativo implica desarrollar en los alumnos dos capacidades vinculas. Por un lado, la "capacidad de construir significados y atribuir sentido a los contenidos de aprendizaje y (..) la capacidad para revisar, modificar, y construir esquemas de conocimiento que le permitan aprender a aprender durante la vida" (Gutiérrez 2008, p.6).

De este modo, las competencias y habilidades para la enseñanza no se reducen a aplicar herramientas didácticas como pueden ser el rotafolio, el uso de power point, videos o la aplicación de las TIC,s y TAC,s, sino que comprende una nueva forma de organizar y desarrollar la enseñanza. Esta nueva forma de planear y estructurar la enseñanza tiene como eje el aprendizaje significativo por lo que no se reduce a ordenar los contenidos y a establecer los objetivos de aprendizaje, sino que involucra un nuevo enfoque de la enseñanza que conlleva un conjunto de prácticas pedagógicas perfiladas a crear las condiciones educativas que favorezcan el aprendizaje, construir una relación docente-alumno de colaboración, ayudar al aprendizaje de los alumnos de manera individualizada, motivar el aprendizaje, implicar a los alumnos en su proceso de aprendizaje, etc.

La función de mediación del docente exige otras competencias pedagógicas tales como: capacidad de interactuar de manera constante y dinámica con los alumnos, habilidad de motivar e interesar al alumno en su aprendizaje, destreza para elaborar y diversificar los modelos de aprendizaje en función de las capacidades de aprendizaje de cada uno de los

alumnos, competencia para realizar la enseñanza individualizada o personalizada, así como la competencia ética para construir relaciones de empatía y colaboración con los alumnos.

Desarrollar la competencia ética en la función de mediación del aprendizaje. La función de mediación propia del docente no solo implica el dominio de conocimientos y de competencias pedagógicas para la enseñanza, también tiene como componente la competencia ética, la cual incluye un conjunto de actitudes éticas y valores profesionales sin los cuales es difícil construir una relación docente-alumno de cooperación y de ayuda mutua, así como auspiciar y estimular la empatía, crear un ambiente de confianza en el aula, suscitar y promover el involucramiento de los alumnos en su aprendizaje, ejercer de manera responsable el apoyo al aprendizaje.

En este punto Villarruel (2009, p.1) considera que la función de mediación compele tanto del profesionalismo como de la vocación del docente, y señala algunas actividades pedagógicas mediante las cuales se expresa esta virtud docente que se recuperarán más adelante. Por su parte Tascón (2003, p.11 8) estima que el docente debe tener voluntad para involucrarse y apoyar a los alumnos en su proceso de aprendizaje.

La vocación docente se traduce en el deseo e interés de ayudar en términos pedagógicos a los alumnos para que alcancen el aprendizaje significativo. Sin estos componentes propios de la ética profesional del docente resulta complicado que el docente pueda cumplir a cabalidad con la función mediadora encomendada.

El análisis de la formación en competencias profesionales que se ha desarrollado a lo largo de este texto muestra que este nuevo paradigma educativo conlleva transformaciones sustantivas en la función y práctica del docente, las cuales para realizarse dependen en gran medida de que los docentes abandonen la función tradicional que cumplían para asumir la nueva tarea de mediador del aprendizaje de los alumnos. Para ello los docentes no sólo necesitan de la formación y actualización en las competencias profesionales sino también poner al día su ética profesional, es decir asumir el compromiso ético de realizar el proceso de enseñanza a favor del aprendizaje de los alumnos.

Este compromiso ético es el núcleo en el que se sustenta la función mediadora del docente porque involucra un cambio de actitud ética para con la tarea educativa que desempeña y para con los alumnos. Villarruel (2009, p. 2) ejemplifica las acciones a través de las cuales se expresa esta actitud ética del docente:

> "Si bien se debe de considerar que la función docente requiere de una alta dosis de profesionalismo, se considera también la idea de que el maestro-mediador debe poseer una amplia vocación por su labor educativa. Con ello se pone en juego una diversidad de componentes entre los que destacan la necesidad de privilegiar la palabra antes que la norma, la creatividad antes que el signo o estigma, la nobleza antes que la imposición academicista, la atención centrada antes que la rutina docente, la empatía antes que el culto a la acreditación (Villarruel, 2009, p. 2)".

La aportación que hace Villarruel (2009) es que vincula la vocación docente con una nueva forma de realizar la práctica docente, lo cual permite comprender que esta nueva perspectiva no se debe a las modificaciones en la personalidad y el carácter del docente, sino que son resultado de un conjunto de actitudes éticas y de valores que son necesarios e imprescindibles para cumplir con la función mediadora del aprendizaje.

Así, la función mediadora, demanda desplazar los valores y las actitudes éticas propias del papel tradicional del docente que contribuían a su empoderamiento al investirlo de una autoridad superior al alumno porque se concebía como el poseedor de los conocimientos y porque contaba con mayor experiencia. Esto daba cabida a un valor del profesionalismo caduco, así como a la presencia del autoritarismo y de actitudes intolerantes, o a que en el proceso de enseñanza predominara el monologo del docente en lugar del diálogo y la comunicación con los alumnos, al igual que la rigidez contraria a la flexibilidad, etc.

En el modelo de formación en competencia, el profesionalismo del docente reside en la capacidad de lograr el aprendizaje del alumno, lo cual depende en gran medida del cumplimiento de su función mediadora. En la realización de esta tarea la competencia ética es clave porque el docente necesita construir una relación docente-alumno de colaboración

y ayuda mutua, la cual fractura la relación educativa tradicional donde el docente se situaba como el sujeto educativo con poder y autoridad. La relación de cooperación docente- alumno demanda la construcción de esta relación a través del ejercicio de valores profesionales como son; el compromiso, la responsabilidad, el respeto, la tolerancia, la solidaridad, así como un conjunto de actitudes éticas tales como; la atención solicita, mostrar interés en el aprendizaje de los alumnos, la escucha activa, el diálogo, la empatía, etc.

De este modo, la competencia ética se expresa en este conjunto de valores y actitudes éticas propias de la ética docente, por lo que es un componente sustantivo de la función mediadora que no se puede sustituir porque para responder a las necesidades educativas de los alumnos e implicarse en su aprendizaje, no es suficiente desarrollar las competencias y habilidades de enseñanza ya que la relación docente-alumno de colaboración no se construye mediante la aplicación de estas habilidades didácticas, sino con un cambio de valores y actitudes éticas por parte del docente.

En este marco, la ayuda al aprendizaje no tiene una connotación afectiva, sino que tiene un significado ético porque responde al compromiso profesional que requiere asumir el docente para ofrecer a los alumnos el apoyo pedagógico y educativo que demandan para alcanzar el aprendizaje. Este compromiso ético se traduce en atender y ocuparse de las necesidades de tipo pedagógico y educativa que tiene los alumnos, las cuales no se pueden satisfacer sin el apoyo del docente.

Es importante señalar que, aunque la competencia ética es clave en la función mediadora del aprendizaje no es la única competencia que interviene en el apoyo y ayuda que le corresponde proporcionar al docente, sino que se articula con el conjunto de competencias y habilidades de enseñanza que también son necesarias e imprescindible para que el docente cumpla con la tarea de formar a los alumnos en la competencia de aprender a aprender así como en el conjunto de competencias profesionales que le permitan desarrollarse en la sociedad del conocimiento como profesionista, persona y ciudadano.

Bolívar (2005) ofrece una concepción de la competencia ética que da cuenta de la sustancia de esta y del papel que juega al articularse con el conjunto de competencias profesionales.

> "La noción de "compromiso ético" derivada de su habitual presencia en los códigos deontológicos profesionales puede ser entendida en un sentido restringido (determinados compromisos éticos en el ejercicio profesional) o, uno más amplio, como "competencias éticas" (…) *Tal competencia se refiere al conjunto de conocimientos, modos de actuar y actitudes propias de una persona, moralmente desarrollada, que actúa con un sentido ético de acuerdo con una ética profesional* (…), (Bolívar, 2005, p. 99 cursivas añadidas)".

Esta visión de la competencia ética permite comprender que este atributo profesional no se reduce al seguimiento y cumplimiento de normas morales establecidas en un reglamento o código ético. Por el contrario, esta competencia se realiza mediante la articulación de conocimientos, habilidades y actitudes perfiladas a desarrollar la práctica profesional con un sentido ético. En el caso de la práctica docente este sentido se traduce en apoyar y alcanzar el aprendizaje de los alumnos no solo por cumplir con la función mediadora sino porque responde y es congruente con la ética docente. Es decir, proporciona el bien o servicio que le corresponde prestar a la sociedad, el cual es lograr la formación y educación que requieren los alumnos para desempeñarse en todos los ámbitos de la vida social.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general: analizar y exponer la importancia que tiene la competencia ética en la realización de la función mediadora del docente.

2.2. Objetivo específico: analizar y desarrollar los componentes de la competencia ética de un buen docente.

3. METODOLOGÍA

El estudio de la competencia ética del docente es una investigación exploratoria de corte cuantitativo para conocer los elementos y

componentes de esta competencia tan relevante en la función mediadora que lleva a cabo un buen docente en el proceso de enseñanza.

La metodología de este estudio fue una encuesta sobre la ética de la docencia y de la enseñanza que se aplicó a una muestra de alumnas (os) del Grado de Pedagogía Social de una Universidad Pública de España.

Para López-Roldán & Fachelli (2015), la encuesta no se reduce a una técnica de investigación mediante la cual se recogen datos, sino que representa una metodología de investigación que comprende un conjunto de procesos de investigación como son: "el diseño de la muestra, la construcción del cuestionario, la organización y el seguimiento del trabajo de campo, la aplicación del cuestionario, la preparación de los datos para el análisis, la codificación de la información, etc,"(López-Roldán & Fachelli, 2015,p.9).

Con base en esta visión, la metodología de investigación de este estudio fue la encuesta realizada porque involucró el conjunto de etapas y procedimientos de investigación que señalan López-Roldán & Fachelli (2015), a través de los cuales se obtuvo la información científica que se presenta en este estudio.

Asimismo, la encuesta constituye la metodología de investigación pertinente para realizar un estudio exploratorio que como tal no está perfilado a conocer las causas o factores que inciden en la competencia ética del docente sino a recabar la opinión de los alumnos encuestados sobre los componentes de esta competencia. Esta encuesta tuvo como instrumento o técnica para recabar la información un cuestionario con preguntas abiertas. El cuestionario se estructuró con preguntas abiertas en congruencia con el carácter exploratorio de este estudio porque permite obtener la mayor información posible sobre la temática de la competencia ética. La ventaja de las preguntas abiertas fue que se obtuvo información cualitativa sobre los elementos y componentes que estructuran a la competencia ética.

Etapas de la metodología de investigación.

a) Diseño y elaboración del cuestionario con preguntas abiertas para realizar una encuesta sobre la ética de la docencia y de la enseñanza. El

cuestionario se estructuró con cinco preguntas abiertas de las cuales se presentan los resultados de dos preguntas: a) cinco rasgos de un buen docente, (Hirsch, 2005) b) cinco valores profesionales del docente. Esto porque estas preguntas ofrecen resultados para conocer los componentes de la competencia ética a través de las características y atributos de un buen docente, así como los valores que es deseable que desarrollen en su práctica docente.

b) Elección de la muestra de estudiantes para aplicar el cuestionario. El criterio central para definir la muestra fue: alumnos que contaran con una formación avanzada en Grado de Pedagogía Social con el propósito de que establecieran los componentes de la competencia ética de un buen docente en términos pedagógicos y educativos.

c) Aplicación del cuestionario a 25 alumnos que conformaron la muestra.

d) Elaboración de categoría de análisis con base en los referentes teóricos y los resultados obtenidos de la encuesta.

d) Codificación de los resultados con base en las categorías de análisis elaboradas para tal propósito: capacidades pedagógicas y didácticas, dominio del conocimiento, formación y actualización docente, prácticas pedagógicas y éticas, el vínculo ético en la relación educativa, valores.

e) Análisis e interpretación de los resultados.

4. RESULTADOS

***TABLA** 1. La competencia ética de un buen docente*

COMPONENTES DE LA COMPETENCIA ÉTICA	169	100%
Capacidades éticas de apoyo al aprendizaje	99	59%
Competencias pedagógicas para la enseñanza	70	41%

Guadalupe Ibarra Rosales (2013) Encuesta sobre la ética de la docencia y de la enseñanza a alumnas (os) del Grado de Pedagogía Social de una universidad española.

La tabla 1 muestra los elementos que estructuran la competencia ética del docente donde es posible de reconocer dos componentes: a) competencias pedagógicas para la enseñanza, b) capacidades éticas de apoyo al aprendizaje. La separación de ambos elementos es solo con fines analíticos porque ambos componentes se articulan y desarrollan en el proceso de enseñanza. Las competencias pedagógicas comprenden las competencias y habilidades de enseñanza necesarias e indispensables para realizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Mientras que las capacidades éticas de apoyo al aprendizaje no solo se reducen a la aptitud para realizar esta función, sino que es la virtud esencial del docente que se realiza al apoyar y colaborar en el aprendizaje de los alumnos. Esta virtud se acompaña de valores y actitudes éticas indispensables e imprescindibles para proporcionar el apoyo que requiere el alumno para lograr su aprendizaje.

Esta tabla da cuenta que los alumnos encuestados situaron en primer lugar las capacidades éticas de apoyo al aprendizaje (59%) y en segundo término las competencias pedagógicas para la enseñanza (41%). Con base en estos resultados es posible considerar que en la función mediadora del aprendizaje son más importantes las capacidades éticas del docente, es decir las actitudes éticas y los valores en los que se sustentan las prácticas pedagógicas concretas a través de las cuales realiza el apoyo a la formación de los estudiantes. Para realizar la función mediadora el docente debe de tener la disposición ética de colaborar en las actividades de aprendizaje de los alumnos, sin la cual, aunque cuente con las competencias para la enseñanza es difícil ofrecer este apoyo.

Estos resultados permiten estimar que la función mediadora del aprendizaje representa una estrategia pedagógica que no se reduce a aplicar métodos de enseñanza y técnicas didácticas, sino que conlleva el involucramiento del docente en el proceso de aprendizaje y el compromiso de ofrecer la ayuda necesaria para alcanzarlo.

***TABLA 2**. Competencias pedagógicas para la enseñanza*

COMPETENCIAS PEDAGOGICAS	70	100%
Competencias y habilidades para la enseñanza	55	79%
Dominio de contenidos	10	14%
Preparación y actualización permanente del docente	5	7%

Guadalupe Ibarra Rosales (2013) Encuesta sobre la ética de la docencia y de la enseñanza a alumnas (os) del Grado de Pedagogía Social de una universidad española.

Las competencias pedagógicas son el medio y el vehículo a través del cual se desarrolla la función mediadora del aprendizaje porque representan las competencias que se traducen en prácticas de enseñanza concretas que ofrece el docente para asistir a los alumnos en su formación. Es importante recordar que estas competencias pedagógicas requieren articularse con la competencia ética para que la función mediadora se lleva a cabo con un sentido ético, es decir a favor de los alumnos.

La tabla 2 da cuenta que los estudiantes encuestados situaron en primer lugar a las competencias y habilidades para la enseñanza (79%) muy por encima del dominio de contenidos (14%) que fue colocado en segundo lugar, mientras que la preparación y actualización del docente fue ubicado el tercer lugar (7%). Aunque la actualización permanente del docente no fue altamente valorada adquiere importancia si se toma en cuenta que la función mediadora del docente está perfilada a asistir al alumno para que pueda aprender por sí mismo y desarrolle esta capacidad a lo largo de su formación universitaria. De ahí que esta función demanda al docente estar al día en los conocimientos científicos que transmite y renovar de manera constante las estrategias y métodos de enseñanza.

Es significativo que los estudiantes consideren poco relevante el dominio de los conocimientos científicos por parte del docente (14%). Esta valoración contribuye a fortalecer la visión de que en la sociedad del conocimiento los alumnos pueden acceder al conocimiento científico a través de diversos medios como son las tecnologías de la información y del conocimiento (TIC, s) o prefieran apropiarse del conocimiento

mediante el uso de las TAC, s. Este resultado muestra que en el ámbito universitario al docente ya no se le considera como el sujeto poseedor de los conocimientos del cual dependían los alumnos para acceder a los mismos. Por ello en la actualidad se concibe que la función del docente es apoyar a los alumnos para que puedan asimilar los conocimientos y desarrollar sus potencialidades de aprendizaje.

Desde esta perspectiva es comprensible que las competencias y habilidades para la enseñanza hayan sido altamente valoradas ya que la capacidad de "aprender a aprender" depende en gran medida de los recursos didácticos que utilice el docente para que los alumnos acceden, asimilen, y comprendan los conocimientos a la vez que desarrollan las habilidades que se requieren para que aprendan por sí mismos.

Las respuestas que fueron agrupadas en el rubro de competencias y habilidades para la enseñanza muestran otras capacidades que no se había contemplado antes como son: "buena capacidad comunicativa", "clases dinámicas", "saber enseñar", y "creatividad". El mayor porcentaje de respuestas lo obtuvo; las capacidades comunicativas. Esta competencia no significa tener las habilidades de ser un buen orador, sino que es la aptitud que permite al docente relacionarse e interactuar con los alumnos en un ambiento donde predomine la confianza para posibilitar el diálogo, el intercambio de ideas, la participación de los estudiantes en la construcción del conocimiento, etc.

***TABLA** 3. Capacidades éticas para el apoyo al aprendizaje*

CAPACIDADES ÉTICAS	99	100%
Capacidades pedagógicas y éticas	59	60%
Vínculo ético en la relación educativa	31	31%
Vocación docente	9	9%

Guadalupe Ibarra Rosales (2013) Encuesta sobre la ética de la docencia y de la enseñanza a alumnas (os) del Grado de Pedagogía Social de una universidad española.

Forman parte de la competencia ética del docente un conjunto de capacidades éticas que el docente moviliza y articula con actitudes y valores

éticos en la realización de su práctica de enseñanza para buscar y lograr un efecto positivo en el aprendizaje de los alumnos.

La tabla 3, muestra este conjunto de capacidades éticas, las cuales están organizadas de acuerdo con la valoración efectuada por el grupo de alumnos encuestados. Así las capacidades pedagógica y éticas fueron situadas en primer lugar (60%) por lo que podría establecerse que para estos alumnos es la capacidad ética más importante. En segundo lugar, colocaron el vínculo ético en la relación educativa (31%), y en tercer sitio la vocación docente (9%).

Las capacidades pedagógicas representan las prácticas de enseñanza-aprendizaje llevadas a cabo con un sentido ético, es decir para apoyar el aprendizaje de los alumnos. Mediante estas prácticas se expresan las actitudes éticas y los valores del docente al concretizar la disposición del docente de implicarse y colaborar en la formación de los alumnos. Del conjunto de respuestas obtenidas destacan los siguientes aspectos: a) atender las necesidades e intereses de los alumnos, b) disponibilidad, comprensión y responsabilidad para con los alumnos, d) dar cabida a la participación de los alumnos, e) capacidad de guiar y orientar, e) ayuda y acompañamiento a todos los alumnos por igual, f) flexibilidad y tolerancia.

Este conjunto de respuestas muestra la forma como se puede efectuar el proceso de enseñanza-aprendizaje con un sentido ético y dan cuenta de las actitudes éticas que son necesarias para que el docente pueda cumplir con la función mediadora. Como puede observarse esta función no se limita a la aplicación de estrategias y técnicas didácticas, sino que requiere de estas capacidades éticas que involucran un cambio en la forma de realizar la enseñanza, así como asumir los valores y las actitudes éticas propias de la ética docente.

De acuerdo con los resultados obtenidos para este grupo de estudiantes encuestados la empatía constituye una de las capacidades éticas más relevantes porque esta respuesta obtuvo un porcentaje muy significativo (24%) así como la motivación (8%), la cual, aunque no fue altamente valorada si fue una respuesta reiterativa y constante.

El vínculo ético en la relación educativa fue colocado en el segundo lugar (31%) y está conformado por un conjunto de capacidades éticas a través de las cuales se construye y se establece una relación docente-alumno de colaboración y coadyuvancia en el aprendizaje. Del conjunto de respuestas obtenidas en este rubro destacan los siguientes aspectos: a) implicación, b) buena relación y comunicación con los alumnos, c) trato igual, d) acoger a los alumnos, e) relación bilateral docente-alumno, e) respeto.

La implicación o el involucramiento del docente conlleva asumir el deber de participar y cooperar en la formación de los alumnos. Esta capacidad ética exige que el docente no se limite a transmitir los contenidos, sino que atienda y responda a las necesidades y dificultades que tienen los alumnos para asimilar y comprender esos conocimientos. Esta capacidad ética representa el compromiso que tiene el docente para desarrollar el conjunto de práctica de enseñanza y estrategias didácticas enfocadas a potenciar el aprendizaje de los alumnos. Desde esta perspectiva es responsabilidad del docente ofrecer este apoyo sin establecer diferencias o preferencias, así como dar un trato educativo igual a todos los alumnos, aun con los que presenten dificultades en su aprendizaje.

Es importante señalar que en este rubro se recogieron respuestas que expresan de manera clara las actitudes éticas que se deben desarrollar en la función mediadora. Dichas respuestas destacan porque obtuvieron un mayor porcentaje y son las siguientes: escuchar a los alumnos (19%), paciencia (16%), y cercanía (13%).

La vocación docente, aunque no fue altamente valorada (9%), forma parte de estas capacidades éticas enfocadas a contribuir a la formación de los estudiantes. La vocación docente es el núcleo de estas capacidades éticas porque constituye la fuente de la que emergen las actitudes éticas y los valores que el docente pone al día al realizar la función mediadora. Las respuestas en relación con la vocación del docente comprenden aspectos como los siguientes: a) voluntad, b) gusto y motivación por la enseñanza, c) dedicación.

Los valores de los docentes son un componente sustantivo de la competencia ética y por ello fueron codificados en un rubro específico para

mostrar estas virtudes que acompañan a la función mediadora del docente, las cuales contribuyen en gran medida a construir una relación educativa de colaboración entre el docente y los alumnos, así como asistir de manera desinteresada en la formación de los alumnos y lograr a la vez el involucramiento de los alumnos en su propio aprendizaje. Este es el peso y la relevancia que tienen los valores en la función mediadora del docente.

***TABLA** 4. Valores de la competencia ética del docente*

Valores del docente	40	100%
Respeto	15	38%
Igualdad	8	20%
Justicia	3	8%
Honestidad	2	5%
Lealtad	2	5%
Tolerancia	2	5%
Amistad	2	5%
Ética	2	5%
Humildad	1	3%
Solidaridad	1	3%
Equidad	1	3%
Profesionalidad	1	3%

Guadalupe Ibarra Rosales (2013) Encuesta sobre la ética de la docencia y de la enseñanza a alumnas (os) del Grado de Pedagogía Social de una universidad española.

La tabla 4 muestra un conjunto de valores del docente establecidos por el grupo de estudiantes encuestados que se pueden considerar como los valores inherentes a la competencia ética del docente. Estos valores fueron organizados y jerarquizados de acuerdo con el porcentaje de respuestas obtenidas de tal forma que permite identificar y registrar la

importancia que le otorgaron a cada uno de estos valores. La tabla da cuenta que los valores del docente deseables y conforman tres grupos: a) el primer grupo son los valores que obtuvieron el mayor porcentaje de respuestas, los cuales son (38%) igualdad (8%) y justica (3 %), b) el segundo grupo está estructurado por los valores con menor porcentaje de respuestas, honestidad (5%), lealtad (5%), tolerancia (5%), amistad (5%), ética (5%), c) el tercer grupo está compuesto por los siguientes valores; humildad (3%), solidaridad (3%), equidad (3%), profesionalidad (3%).

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos de este estudio de la competencia ética coinciden con los resultados alcanzados en la investigación realizada por Saénz y Malpica (2017), así como con la investigación de Ventura (2021).

Como señalé con anterioridad, Saénz y Malpica (2017) llevaron a cabo un estudio de los valores de la competencia ética con estudiantes y profesores de los Posgrados de la Universidad Veracruzana y a pesar de que la estimación de estos valores fue realizada por estudiantes que se encuentran en el nivel de estudios de posgrado, coinciden con la valoración realizada por los estudiantes del Grado de Pedagogía Social. Los valores en los que coinciden son respeto, honestidad, ética (integridad ética) y profesionalismo. Aunque se requieren realizar más investigaciones sobre la competencia ética es posible considerar que estos valores se pueden considerar valores centrales de la competencia ética.

La investigación de Ventura (2021) ofrece resultados que también coinciden con los obtenidos en este estudio de la competencia ética. El punto de coincidencia son las actitudes éticas de apoyo y acompañamiento al alumno que en este estudio corresponden al rubro de capacidades pedagógicas y éticas y al del vínculo ético.

6. CONCLUSIONES

El presente estudio de la competencia ética da cuenta que para que el docente pueda cumplir con la nueva función mediadora es indispensable que integre y realice la competencia ética, la cual es inherente y necesaria en la mediación del aprendizaje que pretende llevar a cabo el docente para apoyar el aprendizaje de los alumnos.

La ética docente es intrínseca a la práctica docente porque es la que dota de sentido y razón de ser a la docencia en la medida en que determina que el bien o servicio que le corresponde proporcionar a la sociedad es formar profesionistas capaces de enfrentar y resolver las necesidades y problemáticas que experimenta esta sociedad. Este bien o servicio solo es posible de realizar a través del logro del aprendizaje de los alumnos.

El nuevo paradigma de la formación en competencias no desplaza a la ética docente como un rasgo que califica a un buen docente, por el contrario, en este modelo esta ética se traduce en la competencia ética, es decir en la capacidad pedagógica y ética que requiere el docente para colaborar y coadyubar en la formación de los alumnos. Así mediante el desarrollo de la competencia ética en el proceso de enseñanza y aprendizaje es posible que el docente cumpla con el bien o servicio que le atañe.

La aportación de este estudio es que presenta el conjunto de elementos y aspectos que comprenden a la competencia ética y muestra que esta competencia es clave en la función mediadora que debe de cumplir el docente en el nuevo modelo educativo de las competencias profesionales.

Asimismo, este estudio expone que docente para cumplir con la función mediadora no solo debe de apoyarse en la competencia ética, sino que requiere articular esta competencia con el conjunto de capacidades pedagógicas y didácticas para que pueda colaborar en la formación de los jóvenes universitarios. En este marco, el aprendizaje de los alumnos es posible si en el desarrollo de la función mediadora se enlazan este conjunto de competencias enfocadas a lograr este propósito. En este proceso de articulación de las competencias profesionales la competencia

ética juega un papel determinante para que la función mediadora se realice con un sentido ético.

7. REFERENCIAS

GUTIÉREZ Á. (2008) Enfoques y modelos educativos centrados en el estudiante, ANUIES, México en Gestión de Páginas Web Educativa, Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa Recuperado en: http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/El_profesor_como_mediador.pdf

BOLÍVAR A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10 (24), 93-123, Recuperado en https://www.redalyc.org/pdf/140/14002406.pdf

LÓPEZ, P, FACHELLI. S. (2015). Metodología de investigación social cuantitativa, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, en http://ddd.uab.cat/record/129382

RODRÍGUEZ, E. (2015) La formación universitaria en competencias: incidencia en la evaluación pedagógica de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque socioformativo, Humanismo y Trabajo Social, Vol. 15, 2015, Recuperado en https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/6224/Rodriguez%20Esteban.pdf;jsessionid=5D74F2D4CA2523CAED35EB6A6D8AB6E4?sequence=1

SAÉNZ, D. MALPICA.S (2017), Competencia ética y valores profesionales en los Posgrados de la Universidad Veracruzana, XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Recuperado en https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2898.pdf

TASCÓN, C. (2003), La función constructivista de la Mediación: el mediador y el aprendizaje mediado, Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología, Número 6, pp. 117-130, Recuperado de https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/3642/1/0237190_02003_0006.pdf

VENTURA, P. (2021), Perfil ético del docente universitario desde la valoración de estudiantes de educación, Ciencia y Educación Vol. 5, No 1, pp. 113-129, Recuperado de https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciened/article/view/2093/2479

VILLARRUEL, M. (2009), La práctica educativa del maestro mediador, Revista Iberoamericana de Educación, No 50/3, Recuperado en https://rieoei.org/historico/deloslectores/2957Fuentes.pdf

INNOVAR EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA DEL TURISMO. LAS ANOTACIONES DE VÍDEO COMO RECURSO VIRTUAL EN TIEMPOS DE COVID-19

SARA CORTÉS DUMONT
Universidad de Jaén

DANIEL DAVID MARTÍNEZ ROMERA
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

La llegada de la pandemia de COVID-19 ha introducido, sin lugar a dudas una dificultad adicional en la educación superior en general (Grande de Prado et al., 2021; Vidal Ledo et al., 2021) y en la enseñanza de la geografía en particular (Rosake, 2020), e incluso en la relevancia de la disciplina en el escenario mundial (Capel, 1989; Sánchez, 2020).

En términos de educación geográfica, el mayor impacto que se produce aquí es la privación no ya del espacio docente, común a otras disciplinas académicas, sino del entorno en sentido amplio. Las salidas de campo son un instrumento habitual y tradicional en la enseñanza de la Geografía (De Gauthier, 2004; Seguido, 2019; Sousa Fernandes et al., 2016), uno imposible de sustituir en tiempos de privacidad y restricciones de la movilidad, pero al que es necesario acercarse para ofrecer soluciones, por parciales o limitadas que puedan llegar a ser.

La anotación de vídeos (Cebrián-de-la-Serna et al., 2015; Gallego Arrufat & Díaz Martín, 2015; Joseph & Brennan, 2013; Martínez Romera, 2020; Monedero Moya et al., 2015; Rich & Hannafin, 2009; Westhuizen & Golightly, 2015) asistida por ordenador es una tecnología educativa relativamente extendida, que cuenta con desarrollos informáticos (software) contrastados y con un cierto recorrido a la fecha.

Permite un acercamiento analítico a contenidos multimedia, lo que es interesante desde una perspectiva científica; garantiza el acceso al recurso, ya que sólo requiere la disponibilidad de conexión a internet y navegación Web, o en otros casos la instalación del programa interfaz. Esto tiene otro beneficio claro, permite su trabajo de forma ubiquista y diacrónica. Si bien es también posible realizar una aproximación sincrónica, la propia naturaleza del análisis y comentario de contenidos invita a relajar los plazos en el caso de que se pretenda un análisis entre pares (valoraciones críticas de comentarios ajenos).

Se presenta, de este modo, una alternativa conducente a paliar las limitaciones tan acusadas que la situación descrita introduce en una materia como es la Geografía del Turismo. Bien por la necesidad de seguir innovando en los procesos de educación disciplinar universitaria, con objeto de mejorar la calidad de la enseñanza, bien por las exigencias de trabajar unos contenidos en circunstancias excepcionales, consideramos pertinente estudiar su viabilidad desde un escenario práctico.

Así en la presente introducimos dos motivaciones complementarias pero diferenciadas, que expresamos en términos de sendos objetivos: técnico y científico-didáctico. Por objetivo técnico fijamos: discernir si es útil, o no, el uso de las anotaciones de vídeo en el tratamiento de contenidos propios de la Geografía del Turismo en contextos de virtualidad (COVID-19). Por objetivo científico-didáctico establecemos: comprobar si es posible fomentar el pensamiento geográfico en el alumnado, en el ámbito de la temática de la Geografía del Turismo, mediante este tipo de metodologías.

2. METODOLOGÍA

Para responder a los objetivos fijados se plantea un estudio de caso en la asignatura de Geografía del Turismo de la Universidad de Jaén, durante el curso 2020/21. El universo de referencia lo constituyen los 20 estudiantes de la asignatura.

El contenido geográfico a tratar audiovisualmente es el impacto de la pandemia de COVID-19 en el turismo nacional, a partir del ejemplo de la ciudad de Barcelona. Cuestión que se aborda en clase y que luego es

tratada mediante anotaciones de vídeo, usando para ello un breve apunte documental (<15') del canal televisivo DW, 'Barcelona, ciudad sin turistas'. El interfaz utilizado al efecto ha sido CoAnnotation, aplicación Web de uso libre desarrollada en el seno del grupo de investigación GTEA de la Universidad de Málaga.

La aplicación se utiliza tanto como interfaz con el contenido como instrumento para la recogida de datos. Se obtienen 62 anotaciones, que el alumnado debía, además de redactar, etiquetar en función de la naturaleza de su intención: a favor de los argumentos que se están exponiendo, en contra de los mismos o de controversia no resuelta, duda. En todo caso, se realizó indicación explícita para que argumentaran la postura, considerándose no válida aquellas anotaciones que se limitaran a dar una posición sin argumentos adicionales a los ya expuestos en la propia fuente documental. Así las cosas, la descripción general de datos recoge en la Tabla 1.

***TABLA 1**. Tabulación inicial de las anotaciones de video realizadas.*

Discente (ID)	Vacío	Duda	Mixto	Negativo	Positivo	Total
1	1				1	2
2	3			1	2	6
3	1		1	1	2	5
4				1	1	2
5	2					2
6	1			2		3
7	2					2
8				1		1
9	2					2
10	3					3
11		1		1		2
12		1		1	1	3
13	3					3
14		1		2	2	5
15	1			2	1	4
16	1					1
17	1			5	3	9
18	1					1
19	4					4
20			1	1		2
Total	*26*	*3*	*2*	*18*	*13*	*62*

Fuente: elaboración propia

La limpieza de datos previa al análisis obligó a considerar dos categorías no contempladas: mixto, para señalar comentarios que habían sido tabulados tanto positiva como negativamente; y vacío, para señalar las anotaciones realizadas sin la debida etiquetación.

El análisis de datos se realizó mediante Google Sheets, para la tabulación preliminar de datos, Pandas y NLTK (Corrales Beltrán, 2020; Hardeniya et al., 2016; Sánchez Holgado et al., 2020), ambas bajo lenguaje de programación Python, para el análisis estadístico descriptivo y cualitativo, procesamiento del lenguaje natural, de las anotaciones.

3. ANÁLISIS DE DATOS

Las 62 anotaciones realizadas por los 20 estudiantes arrojan una media de 3.1 por persona, para un total de 147 frases individuales. La desviación estándar es acusada (1.97), ya que supone más del 63.5% del valor de la media. Esto se debe a la existencia de un número relativamente importante de individuos con comportamientos extremos: los 4 alumnos más (ID2, 3, 14 y 17) realizan el 40.3% de las anotaciones; los 10 alumnos menos activos (ID2, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 17, 19 y 21) generan el 16.1%. En consecuencia, la nube de valores se encuentra sesgada hacia el mínimo (1 anotación), para un máximo de 9.

La distribución temporal de los comentarios presenta también un sesgo de concentración claro en el primer cuarto de la charla, donde se concentran 15 de las anotaciones sin clasificación, 8 de las 13 positivas, 8 de las negativas y 1 de las dos mixtas. Lo que supone un peso relativo de 57.7, 61.5, 44.4 y 50% respectivamente. La categoría duda se desarrolla completamente en este tramo. En el segundo cuarto encontramos un mínimo relativo para Negativo y absoluto para sin clasificación y Positivo. En el tercer cuarto hay un máximo relativo para Negativo y un máximo relativo para sin clasificación. En el último cuarto el máximo relativo es para Positivo, el mínimo relativo para Negativo y sin clasificación mantiene el máximo relativo anterior. La estructura completa de distribución y densidad se ofrece en la Figura 1.

***FIGURA 1**. Distribución temporal y densidad de anotaciones.*



Fuente: elaboración propia

El 41.9% de las anotaciones no han sido etiquetadas (Vacío), el 29.0% lo han sido bajo la etiqueta Negativo (en contra de), el 21.1% con Positivo (a favor de), el 4.8 con Duda (controversia no resuelta) y el 3.2. restante etiquetaron el comentario de forma doble y contrapuesta (Positivo y Negativo).

La categoría Vacío exige un análisis pormenorizado por dos razones. La primera, formal, por la necesidad de clasificar su contenido. La segunda, analítica, para entender qué relación establecen las distintas proposiciones con las etiquetas preestablecidas en la experiencia.

El análisis clasificatorio se realiza a partir de un modelo Bayes ingenuo e indica que de las 65 frases, que conforman las 25 anotaciones no etiquetadas, 8 sería asimilables como positivas, 52 como negativas y 26 tendrían una situación mixta o de difícil clasificación.

La estructura semántica general se presenta en la Tabla 2. En cuanto a la composición de proposiciones, ID10 es la persona que ofrece la anotación con mayor número de frases, 8, seguida de ID17, con 6 e ID9, con 5. En cuanto al vocabulario utilizado, se plantean como indicadores intermedios tres aproximaciones: número de palabras totales, número de palabras distintas y número de palabras relevantes. En el primer caso, ID10 vuelve a ser la persona que ofrece el texto más extenso (palabras totales), con 312, así como también ocupa la segunda posición,

con 225, seguida por ID17, con 220. A partir de aquí se detectan pequeños escalones, como el que continua con ID5, con 181. Si se considera palabras únicas (distintas), es ID10 quien ocupa las dos primeras posiciones, con 177 y 126, seguido de ID17 con 117. Y en tercer lugar, si se depuran sólo las palabras más relevantes del lenguaje (nombres, adjetivos y verbos) se obtiene un primer acercamiento al contenido semántico efectivo de las anotaciones. Así las cosas, es ID10 quien ocupa el primer puesto, con 122, ID17 el segundo con 87, e ID10 nuevamente con 82. Se vuelve a detectar un escalón a partir de aquí, con ID5 en cuarto lugar y 62 palabras relevantes.

***TABLA 2**. Descripción estadística de la estructura léxico-semántica.*

ID	Anotación	Frases	Palabras			Div. Léxica	ID	Anotación	Frases	Palabras			Div. Léxica
			Total	Dist.	Rel.					Total	Dist.	Rel.	
1	?	2	79	60	30	0,7595	12	Negativo	1	74	57	28	*0,7703*
1	Positivo	2	53	48	27	0,9057	12	Positivo	1	42	38	21	0,9048
2	?	2	86	63	29	0,7326	13	?	3	82	56	29	0,6829
2	?	3	57	45	23	0,7895	13	?	3	43	38	17	0,8837
2	?	2	21	19	9	0,9048	13	?	1	54	37	18	0,6852
2	Negativo	3	84	61	37	0,7262	14	Duda	3	79	64	34	0,8101
2	Positivo	1	73	53	31	0,7260	14	Negativo	2	62	50	22	0,8065
2	Positivo	3	88	66	36	0,7500	14	Negativo	3	69	49	30	0,7101
3	?	1	52	42	25	0,8077	14	Positivo	2	56	49	21	0,8750
3	Mixto	3	97	68	40	0,7010	14	Positivo	1	71	50	32	0,7042
3	Negativo	3	102	74	43	0,7255	15	?	2	62	48	28	0,7742
3	Positivo	4	93	62	38	0,6667	15	Negativo	1	59	47	23	0,7966
3	Positivo	3	139	91	62	0,6547	15	Negativo	2	40	34	16	0,8500
4	Negativo	1	65	50	19	0,7692	15	Positivo	2	71	52	27	0,7324
4	Positivo	1	64	51	25	0,7969	16	?	2	53	40	19	0,7547
5	?	1	89	58	34	0,6517	17	?	2	87	61	34	0,7011
5	?	2	181	93	62	0,5138	17	Negativo	2	75	52	30	0,6933
6	?	3	102	70	33	0,6863	17	Negativo	6	220	117	87	0,5318
6	Negativo	3	132	86	44	0,6515	17	Negativo	3	132	84	48	0,6364
6	Negativo	1	98	68	37	0,6939	17	Negativo	3	77	59	32	0,7662
7	?	2	116	83	45	0,7155	17	Negativo	3	82	65	28	0,7927
7	?	4	103	75	43	0,7282	17	Positivo	3	86	62	36	0,7209
8	Negativo	1	56	39	19	0,6964	17	Positivo	2	90	68	36	0,7556
9	?	5	149	103	61	0,6913	17	Positivo	3	105	73	42	0,6952
9	?	3	83	63	33	0,7590	18	?	2	94	60	33	0,6383
10	?	1	38	33	15	0,8684	19	?	2	36	31	16	0,8611
10	?	4	225	126	82	0,5600	19	?	1	44	38	19	0,8636
10	?	8	312	177	122	0,5673	19	?	1	48	40	16	0,8333
11	Duda	3	132	94	54	0,7121	19	?	3	63	48	23	0,7619
11	Negativo	4	120	75	42	0,6250	20	Mixto	1	85	58	27	0,6824
12	Duda	1	41	38	17	0,9268	20	Negativo	1	135	82	40	0,6074
								Total	*147*	*5506*	*3841*	*2129*	*0,7378*

Fuente: elaboración propia

Un indicador más formal se consigue aplicando el índice de diversidad léxica al ámbito de las ciencias sociales (Masías Núñez, 2008; Menti & Rosemberg, 2013; Pinuer Rodríguez et al., 2020). De este modo se comprueba que ID12 es la persona con mejor ratio, ocupando el primer y tercer lugar con (0.9268 y 0.9048, respectivamente), e ID1, que ocupa el segundo lugar con 0.9057. Los valores más bajos son registrados por ID5, con 0.5138, ID17 con 0.5318 e ID10, con 0.5600 e 0.5673. No obstante, se detecta una clara influencia, inversa, entre la longitud de la redacción y la puntuación de este indicador.

Seguidamente se ejemplifica el análisis de contenidos a partir de las dos anotaciones con puntuación en diversidad léxica extrema (máxima y mínima).

ID12, etiqueta el siguiente comentario como duda:

> "Es bastante impactante cómo los propios barcelonenses no podían disfrutar de su monumento más significativo cómo es la Sagrada Familia por el inmenso turismo que siempre ha tenido, y puedan "disfrutarla" ahora debido a una pandemia mundial, deja mucho que pensar".

La clasificación es correcta, en tanto que ofrece una reflexión que enfrenta dos escenarios turísticos contrapuestos en los que la pandemia de COVID-19 ejerce de bisagra. Hace referencia a elementos clave abordados (segundos 28 al 56), dentro de la parte introductoria del documental.

Sin embargo, no precisa cuestiones abordadas en clase como la tipología y estructura del turismo o los modelos económicos subyacentes y su distribución, lo que refleja un uso de los conocimientos perfectible. En todo caso, la redacción refleja un lenguaje claro, bien estructurado, sin grandes circunloquios o palabras ambiguas.

ID5, por su parte, omite la etiqueta en el siguiente comentario:

> "En cuanto al comentario de la mujer que ha sido entrevistada, comenta que con el confinamiento y la reducción de turistas, le parece raro que no vengan a comprar las personas que viven cerca a estos mercados tradicionales, por lo que, responde a un efecto negativo, ya que las personas se acomodan más a ir al centro donde se puede encontrar de todo, y no ven por otro lado, estos pequeños comercios que necesitan ayuda

> por el hecho de que la reducción de extranjeros y turistas, tengan pérdidas económicas. Por lo que aquí vengo a decir, que una parte de la población puede estar quejándose de el gran número de extranjeros que vienen a Barcelona y puede dar el caso de que no se permitan perder tiempo a la espera o por haber una masa de personas que circulan por estos comercios y no le permitan consumir, pero a la hora de la verdad, dado el caso de la pandemia y lo vacía que se encuentra Barcelona, en estos comercios tradicionales, no acuden estas personas a consumir en estos pequeños negocios".

La anotación se localiza entre los 143 y 170 segundos. Efectivamente se localiza al final de una breve entrevista a pie de calle. Presenta una estructura en dos partes separadas por un punto y seguido.

La primera es un ejercicio de redundancia formal, en la medida que vuelve a presentar los contenidos de la entrevista. La segunda, planteada como una propuesta formal ("vengo a decir"), es en la práctica un ejercicio de profundización crítica en las posibles causas del comportamiento de los consumidores, turistas o no, sobre el comercio minorista en contraste con los grandes espacios comerciales, de mayor resiliencia económica. Se plantean supuestos ("puede darse el caso") que, en parte, rescatan argumentaciones desarrolladas en las sesiones teóricas y los materiales de trabajo de la asignatura.

Por todo lo anterior, la etiqueta ofrecida por el clasificador bayesiano, negativo, es correcta en la forma, ya que presenta elementos de cuestionamiento; pero no en su contexto, pues éste es una entrevista breve que en realidad se está secundando y ahondando en su causalidad.

Si se comparan estas situaciones extremas con los casos promedio (diversidad léxica intermedia) se observa claramente la transición entre la redundancia y la inclusión de elementos explicativos adicionales, si bien también se corrobora el efecto estructurante de la longitud del texto. Valga como ejemplo la siguiente anotación de ID3:

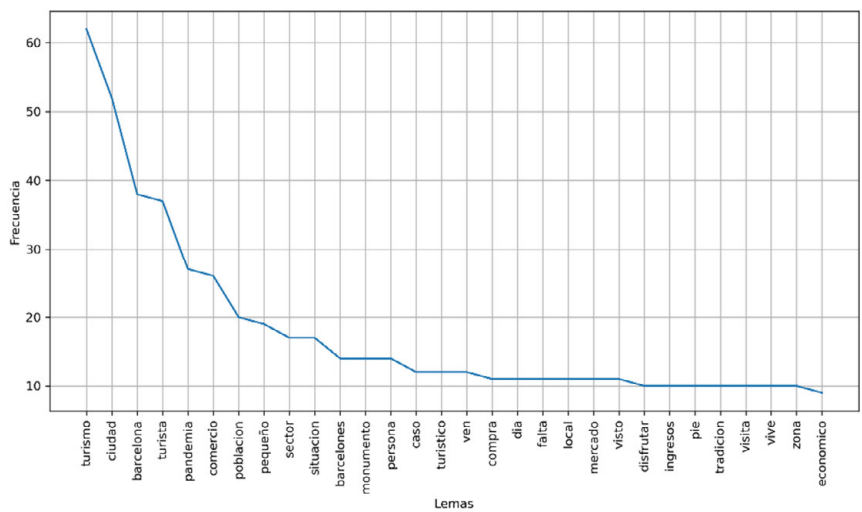
> "En esta parte del video, se hace alusión al concepto de "turismofobia" que experimentó Barcelona antes de la pandemia. En este sentido, la gran afluencia turística de la ciudad provocó el incremento de la privatización del espacio público, la congestión de la cuidad, una estacionalidad muy acusada por el turismo de crucero y el aumento desproporcionado de los alquileres junto a la proliferación de pisos turísticos,

derivando en una pérdida del poder adquisitivo por parte de los residentes en los destinos, viéndose obligados a un exilio vecinal, incapaces de hacer frente a un aumento exponencial de los precios.

Ahora, tras la ausencia de turismo, Barcelona busca un nuevo modelo turístico, más orientado hacia la sostenibilidad del entorno, más respetuoso con las necesidades y costumbres de la población local, además de la preservación de los espacios tanto urbanos como naturales"..

En cuanto al vocabulario significativo (palabras relevantes) utilizado para realizar las anotaciones, la Figura 2 ofrece su distribución de frecuencias ordenada de forma decreciente para las 30 palabras más relevantes.

FIGURA 2. *Distribución de los 30 lemas más frecuentes*



Fuente: elaboración propia

Turismo, ciudad y Barcelona son las palabras más frecuentes, especialmente si se considera la presencia de términos análogos o aglutinables: turismo → turista, turístico; ciudad → Barcelona, local, zona. Eliminadas este vocabulario común, introducido por el propio contenido, se detectan términos más interesantes para la geografía del turismo: pandemia, comercio, población y sector; a los que nuevamente es posible agregarles algunos términos presentes: pandemia → situación, caso;

comercio → compra, mercado; población → turista, persona, barcelonés; sector → ingresos, económico.

Del análisis de los bloques conceptuales así definidos, se desprende que son aquellos vinculados a la economía los que reflejan una menor frecuencia de uso (próximo a 10, de media), mientras que el vocabulario para describir el impacto demográfico e individual (sobre el turista y el lugareño), supera una media de 15.

Se ha detectado la existencia algunas palabras entrelazadas, esto es, que se presentan frecuentemente en el estudio como si fuesen una sola: del turismo; *Sagrada Familia*; *grandes superficies*; *pequeño comercio*; hacer frente; otro lado; Sin duda; cierto modo; tomar decisiones; Creo que; creo que; los pequeños; *pequeños comercios*; este caso; los barceloneses; los turistas; *comercios tradicionales*; estos lugares; las grandes; *crisis sanitaria*.

Las palabras marcadas en cursiva son relevantes, bien porque son necesarias para designar un hito turístico (Sagrada Familia), bien porque ayudan a acotar un concepto habitual en geografía del turismo (grandes superficies) o subraya la aparición del elemento catalizador del nuevo escenario de pandemia (crisis sanitaria).

4. DISCUSIÓN

La distribución temporal de las anotaciones, claramente concentrada en su primer cuarto aunque de forma matizada por etiquetas, invita a considerar tres líneas explicativas: la primera se asociaría con la curva de interés por el contenido, de modo que según va pasando el tiempo la motivación para interactuar con el contenido se reduce; la segunda sería un reflejo especular de la primera, en tanto que considera la duración de la tarea (tiempo de visionado y comentario) como un desincentivador, esto es, se quiere reducir el tiempo dedicado; y la tercera se vincularía con el uso inadecuado del instrumento, bien por no haber entendido bien el sentido de la propuesta TIC bien por falta de hábito, lo que reflejaría una distribución de anotaciones que no necesariamente se vinculan con el contenido del momento en el que es detenida la reproducción.

A tenor de los datos analizados podemos señalar que es posible la existencia de casos asimilables a las tres categorías. Sin embargo, consideramos que los dos primeros casos tendrían un carácter marginal, si se coteja el comportamiento exhibido con el desempeño habitual de clase. Queda así la tercera situación como la más relevante de las tres, en lo que denominamos anotaciones de segundo 0. Con ella hacemos alusión a anotaciones que se realizan justo al final, al inicio o en los segundos inmediatamente próximos a estos, y que recogen comentarios de carácter globalizador (valoración general del contenido) o incluso análisis pormenorizados pero tratados de forma discursiva (mediante una estructura de proposiciones o párrafos).

A modo de ejemplo ofrecemos la siguiente anotación de ID17 realiza ya iniciados los créditos de cierre:

> "Verdaderamente, actualmente derivado de la crisis actual tenemos la oportunidad de hacer frente a una remodelación del turismo, para beneficiar mutuamente ya que la población tendría sus necesidades satisfechas y los turistas podrían seguir visitando nuestras ciudades y siendo un importante aporte económico. Al igual que en momentos pasados se estableció este tipo de turismo, actualmente no es el momento de dejar de lado la situación ya que el día de mañana todo volverá a reestablecerse por lo cual, es el momento de tomar decisiones y remodelar el sector turístico".

O, también, la anotación de ID9 marcada al principio del mismo:

> "Yo pienso que Barcelona se ha convertido en una ciudad pensada para el turismo a raíz de las Olimpiadas del 92, cuando antes era una ciudad industrial. Los turistas se han crecido exponencialmente hasta colapsarlo todo y esto ha creado una problemática y el recelo de los vecinos barceloneses a todo lo "guiri". La existencia de monumentos y paseos como Las Ramblas en Barcelona posibilita que sea comparable incluso a París, Roma, Venecia, Madrid o Londres y además se le suma el atractivo del clima mediterráneo, la gastronomía y por supuesto la playa. El turismo extranjero suponía un gran beneficio para los barceloneses, pero todo tenía su cruz, ya que los turistas a veces hacían insoportable (no meto a todos en el mismo saco) la vida diaria. Ahora con la pandemia, tanto Barcelona como toda España están tristemente de nuevo arruinadas y sólo la pueden disfrutar la gente local".

Durante la revisión de datos para la elaboración de explicaciones también se ha observado un comportamiento singular de la aplicación, por el cual toda replica a una anotación (permite que los pares no solo vean, sino que también puedan responder las anotaciones) es registrada a tiempo 0, aunque se haya realizado como observación a una anotación realizada en los momentos centrales del audiovisual.

Se trata de situaciones muy particulares, ya que suponen un número reducido de incidencias, pero que también tiene su efecto sobre la distribución de anotaciones, que deja de estar tan cogestionada en su primer cuarto para distribuirse en el resto.

En cuanto al indicador de diversidad léxica, su pertinencia en Ciencias Sociales lo consideramos válido sólo en contextos semejantes de redacción, esto es, para un número semejante de palabras totales utilizadas entre los textos a comparar. El efecto tamaño condiciona claramente el indicador, de modo que cuanto más extensa se hace la redacción es más probable observar valores bajos de este indicador. Sin embargo, cuando se comparan textos de una extensión similar sí que demuestra su utilidad para discernir la riqueza de lenguaje empleada para describir o exponer argumentos.

En la medida que la Geografía en particular, y las Ciencias Humanas y Sociales en general, es una materia en la que la polisemia y la homonimia, entre otras figuras, son más comunes que en las Ciencias Experimentales o las Matemáticas, contar con indicadores de esta naturaleza nos parece tan necesario como adecuado para apoyar los análisis.

Como desarrollo lógico de lo anterior, hemos podido comprobar que en los casos de mayor riqueza léxica, anulado el efecto tamaño mediante la comparación sólo entre anotaciones semejantes en este sentido, suelen asociarse también con la inclusión de referencias conceptuales o factuales propias de la disciplina, o disciplinas auxiliares, pero no necesariamente referidas en el contenido ofrecido. Así, consideramos que se estaría ante un procedimiento que permite facilitar el análisis masivo y objetivo de la riqueza científica de textos. Teniendo en cuenta la naturaleza marcadamente heterogénea de una disciplina como la Geografía, consideramos que es un aspecto interesante.

5. CONCLUSIONES

El análisis del estudio de caso ha permitido obtener, a nuestro juicio, algunos aprendizajes de interés así como una respuesta a los objetivos de partida, que al menos de forma parcial se encuentran refrendados por estudios pretéritos (Martínez Romera, 2019; Martínez Romera & Cebrián Robles, 2018). Todo ello sin negar el necesario entroncamiento de las innovaciones, TIC o no TIC, con la reflexión sobre la situación de la Geografía y las Ciencias Sociales en el currículo (Alonso Gutiérrez, 2005; García & Jiménez, 2007; Martínez Romera, 2005, 2014, 2016).

El objetivo técnico se comprueba de forma clara, ya que ha permitido la interacción con el contenido en términos sincrónicos, diacrónicos y entre pares, garantizando además la participación individual, obteniendo así información de todos los discentes y no sólo de aquellos más activos o participativos en una clase tradicional.

El objetivo científico-didáctico se ha alcanzado de forma parcial, ya que si bien, en el conjunto de las anotaciones individuales, hay una tendencia generalizada al uso de contenidos ya citados sin apoyos claros de conocimientos disciplinares o auxiliares, en los casos de réplica entre pares (debate), sí se observa cómo la interacción entre los mismos ofrece una cierta apertura epistemológica.

La acogida por parte del alumnado fue muy positiva, algo que se reflejó por el intenso de debate de clase posterior sobre la situación del Turismo en España en el contexto de COVID-19, debate en que hubo un mayor número de intervenciones y por parte de un mayor número de participantes que en escenarios semejantes previos a la experiencia. Hecho que consideramos central para seguir planteando la necesidad de investigar la pertinencia de este tipo de innovaciones en la disciplina, con objetivo de ofrecer una enseñanza superior cada vez de mayor calidad. Tarea a la que esperamos se sume un número creciente de profesorado universitario de Geografía.

6. REFERENCIAS

Alonso Gutiérrez, A. M. (2005). La geografía y sus valores educativos. Ensinar geografia na sociedade do conohecimiento y AGE. En *Associação do Profesores do Geografia* (pp. 33-46).

Capel, H. (1989). The history of science and the history of the scientific disciplines. Goals and branching of a research program in the history of Geography. En *Geocrítica, año XVI* (p. 84).

Cebrián-de-la-Serna, M., Cebrián-Robles, D., & Serrano-Puerto, J. (2015). Metodología para evaluar el impacto de las erúbricas y las anotaciones de vídeo en las prácticas externas. En *Investigar con y para la sociedad* (Bubok Publishing S. L., Vol. 3, pp. 1457-1464). AIDIPE.

Corrales Beltrán, S. H. (2020). *Métodos para el análisis de la información en corpus de artículos científicos con algoritmos de clasificación y librerías NLTK en la Plataforma Científica ECUCIENCIA* [Universidad Técnica de Cotopaxi]. http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/7234

De Gauthier, G. U. (2004). Importancia de las salidas de campo en la enseñanza de la Geografía. *Folios*, *20*, 105-120. https://doi.org/10.17227/01234870.20folios105.120

Gallego Arrufat, M., & Díaz Martín, C. (2015). Actitud del alumnado hacia la investigación en educación: Trabajando con vídeos en estudios de grado. Universitas Tarraconensis. *Revista De Ciències De l'Educació*, *1*(1), 8-29.

García, A. L., & Jiménez, J. A. (2007). *Los principios científico-didácticos (PCD): Nuevo modelo para la enseñanza de la Geografía y la Historia*. Universidad de Granada.

Grande de Prado, M., García Peñalvo, F. J., Corell, A., & Abella-García, V. (2021). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la COVID-19. *Campus Virtuales*, *1*(10), 49-58.

Hardeniya, N., Perkins, J., Chopra, D., Joshi, N., & Mathur, I. (2016). *Natural Language Processing: Python and NLTK*. Packt Publishing Ltd.

Joseph, G., & Brennan, C. (2013). Framing quality: Annotated video-based portfolios of classroom practice by pre-service teachers. *Early Childhood Education Journal*, *41*(6), 423-430. https://doi.org/10.1007/s10643-013-0576-7

Martínez Romera, D. (2005). *El valor formativo de la geografía desde las perspectivas histórica, epistemológica y curricular*. Universidad de Granada. https://bit.ly/3gpDI9r

Martínez Romera, D. (2014). *Mythos y Logos en la Geografía Institucionalizada Contemporánea. Reflexión a partir del currículo y el modelo de acceso universitario.* (pp. 497-505).

Martínez Romera, D. (2016). Estudiantes, Currículo y Geografía: Evolución, uso y posibilidades de mejora científico-educativas. *Didáctica Geográfica*, *17*, 101-112.

Martínez Romera, D. (2019). Feminismo y percepción del sexismo mediante TIC en educación superior. Un estudio de caso. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, *36*, 3-16. https://doi.org/10.7203/DCES.36.12634

Martínez Romera, D. (2020). Anotaciones multimedia como herramienta de debate en el aula invertida de Ciencias Sociales. Análisis de datos mediante PLN. En *Tecnologías emergentes y estilos de aprendizaje para la enseñanza* (pp. 163-172). GTEA.

Martínez Romera, D., & Cebrián Robles, D. (2018). Análisis videográfico para la evaluación de los aprendizajes en las prácticas externas de la formación inicial de docentes de secundaria. *Educar*, *55*, 1. https://doi.org/10.5565/rev/educar.873

Masías Núñez, R. (2008). Palabras graves, palabras rebeldes—Léxico de la investigación en ciencias sociales. En *Instname:Universidad de los Andes*. Universidad de Los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Ciencia Política, CESO - Ediciones Uniandes. https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/26225

Menti, A., & Rosemberg, C. (2013). Propiedades léxicas del entorno lingüístico generadas en clases de Ciencias Sociales en la escuela primaria. Un estudio del vocabulario al que se hallan expuestos los niños. *Interdisciplinaria*, *30*(2), 201-218. Redalyc.

Monedero Moya, J. J., Cebrián Robles, D., & Desenne, P. (2015). Usabilidad y satisfacción en herramientas de anotaciones multimedia para MOOC. *Comunicar*, *44*, 55-62. https://doi.org/10.3916/C44-2015-06

Pinuer Rodríguez, C., Oteíza Silva, T., & Molina Conejeros, C. (2020). La nominalización en la representación léxico-gramatical y discursiva en manuales escolares chilenos de historia y ciencias sociales. *Onomázein Revista de lingüística filología y traducción*, *50*, 162-185. https://doi.org/10.7764/onomazein.50.10

Rich, P. J., & Hannafin, M. (2009). Video annotation tools technologies to scaffold, structure, and transform teacher reflection. *Journal of Teacher Education*, *60*(1), 52-67. https://doi.org/10.1177/0022487108328486.

Rosake, P. (2020). Turismo y COVID-19: Aportes de la geografía para un abordaje complejo. *Cardinalis*, *8*(15), 319-334.

Sánchez Holgado, P., Martín Merino, M., & Blanco-Herrero, D. (2020). Del data-driven al data-feeling: Análisis de sentimiento en tiempo real de mensajes en español sobre divulgación científica usando técnicas de aprendizaje automático. *Disertaciones: Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social*, *13*(1), 35-58. http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.7691

Sánchez, M. M. (2020). Flujos turísticos, geopolítica y COVID-19: Cuando los turistas internacionales son vectores de transmisión. *Geopolítica (s)*, *11*(2), 105-114.

Seguido, Á. F. M. (2019). Las salidas de campo en España como recurso didáctico para la enseñanza de la Geografía. Una revisión bibliográfica. *Geographicalia*, *71*, 27-49. https://doi.org/10.26754/ojs_geoph/geoph.2019714142

Sousa Fernandes, S. A., García Monteagudo, D., & Souto González, X. M. (2016). Educación geográfica y las salidas de campo como estrategia didáctica: Un estudio comparativo desde el Geoforo Iberoamericano. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, *XXI*(1155), 1-21.

Vidal Ledo, M. J., Barciela González-Longoria, M., & Armenteros Vera, I. (2021). Impacto de la COVID-19 en la Educación Superior. *Educación Médica Superior*, *35*. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412021000100023&nrm=iso

Westhuizen, C. P., & Golightly, A. (2015). Video annotation software application for thorough collaborative assessment of and feedback on microteaching lessons in geography education. *Journal of Geography in Higher Education*, *39*(3), 420-436. https://doi.org/10.1080/03098265.2015.1053802

LA INTEGRACIÓN Y LOS EJÉRCITOS: DE ROMA A NUESTROS DÍAS

ÁLVARO SILVA
Universidad Rey Juan Carlos

FERNANDO SUÁREZ BILBAO
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Cualquier observador que analice con algo de lucidez la situación en la que se encuentran hoy los pueblos de Europa concluirá sin mucha dificultad que vivimos tiempos convulsos. Las sociedades sólidas y homogéneas que conocieron nuestros padres y abuelos han sido sustituidas por masas de individuos aislados, aglomeraciones humanas en las que las diferencias económicas, culturales y religiosas constituyen puntos de fractura cada vez más amenazadores.

En este contexto, pocas políticas tienen tanta importancia como las destinadas a favorecer la cohesión de nuestras comunidades. Miremos donde miremos, abundan los programas de inserción, las subvenciones y las instituciones dedicadas a acoger a los que llegan de otros países esperando mejorar sus vidas o ayudar a los que por alguna razón han quedado marginados. Y es bueno que así sea, siempre que tales esfuerzos demuestren su eficacia y partan de un diagnóstico acertado de los problemas que dificultan la integración.

Como historiadores, sin embargo, no podemos reflexionar sobre los desafíos que afrontamos sin echar la vista atrás y analizar cómo reaccionaron nuestros antepasados ante retos iguales o parecidos. Constituye nuestra mayor aportación a la sociedad tratar de mejorar el presente a partir del examen del pasado.

Es precisamente como consecuencia de esta labor que hemos querido llamar la atención sobre algo tan olvidado como el papel integrador y

cohesionador que han jugado los ejércitos a lo largo de la historia, desde la antigüedad a nuestro pasado reciente. Creemos que suscitaremos con ello un debate enriquecedor y contribuiremos a que vuelvan a considerarse algunos remedios a nuestros problemas que ya demostraron su eficacia en el pasado.

2. OBJETIVOS

Concretando un poco más lo que acabamos de exponer, diremos que el presente estudio tiene un doble objetivo.

En primer lugar, queremos hacer un repaso histórico que sirva para dar a conocer cómo los ejércitos han sido grandes elementos de fortalecimiento social. No solo el servicio con las armas ha sido considerado siempre como un gran legitimador de las élites gobernantes, sino que históricamente los ejércitos han permitido a muchos hombres integrarse en nuevas sociedades o reintegrarse en las que los habían marginado.

En segundo lugar, aspiramos a generar una reflexión en la sociedad sobre el papel que podrían jugar las Fuerzas Armadas a la hora de cohesionar unas sociedades tan diversas como las nuestras, en las que hay tantas desigualdades y en las que tantas personas necesitan de una segunda oportunidad.

Se tratará, por tanto, de un trabajo de revisión y reflexión histórica que realizaremos a partir de diversas publicaciones que nos han parecido interesantes para ilustrar la idea que queremos transmitir y que, como no podía ser de otra manera, prestará especial atención a la historia militar española.

3. ROMA: CIUDADANÍA Y MILICIA

Aunque podríamos encontrar ejemplos de integración militar mucho más atrás en el tiempo, creemos que el mejor ejemplo de la antigüedad es el que nos proporcionó Roma. Desde los inicios de su historia, Roma incorporó muy pronto a su ejército ciudadano (las legiones) formaciones aliadas, hasta el punto de que, habitualmente, un ejército consular

estaba formado por dos legiones romanas y un número equivalente de tropas aliadas.

Las tropas aliadas eran fundamentales para Roma, pues aportaban a sus ejércitos las capacidades que podían echarse en falta en un ejército integrado únicamente por infantería pesada: caballería, arqueros, hostigadores etc. Además, a medida que el imperio fue creciendo y las fronteras se alargaban, el número de tropas necesario para defenderlas fue aumentando paulatinamente, por lo que las denominadas "tropas auxiliares", se fueron haciendo cada vez más imprescindibles.

El atractivo de las tropas auxiliares romanas residía, fundamentalmente, en dos ventajas que obtenían aquellos que servían en ellas. Por una parte, el servicio en las tropas auxiliares proporcionaba un salario seguro. Ciertamente, este salario era menor que el de los legionarios –en torno a un tercio del de éstos, según Peter Connolly (2019, p. 230) – pero era estable y, por tanto, atractivo para un no-ciudadano sin cualificación relevante. Por otra parte, y esto era quizás lo más importante, tras 25 años de servicio los auxiliares tenían la posibilidad de licenciarse, recibir un diploma que acreditase su buen servicio (*honesta missio*) y recibir la ciudadanía.

Para los auxiliares, recibir la ciudadanía abría un mundo de posibilidades. En primer lugar, suponía la plena integración en la sociedad romana, con la posibilidad de servirse del *ius civile* en sus relaciones comerciales. En segundo lugar, la ciudadanía permitía regularizar la situación familiar de muchos soldados, que tenían prohibido el casamiento mientras durase el periodo de servicio pero que, a menudo, formaban parejas estables (Pitillas Salañer, 2017, p. 86). Una vez recibida la ciudadanía, el soldado licenciado podía casarse legalmente y legitimar a los hijos, aunque, a partir del 140 d.C, esta última posibilidad se eliminó y solo se reconocieron como legítimos los hijos nacidos tras el matrimonio (Southern, 2007, p. 165). Por último, la concesión de la ciudadanía a los auxiliares licenciados les daba también la tranquilidad de saber que sus hijos ya no sería considerados *peregrinos*, sino que heredarían la condición de ciudadanos. Así pues, el servicio en las unidades auxiliares se convirtió en una de las vías más importantes para integrarse en la sociedad romana.

Hay que señalar, sin embargo, que las tropas auxiliares se reclutaban mayoritariamente entre poblaciones que, sin haber recibido la ciudadanía romana, mostraban ya un cierto grado de romanización (Pitillas Salañer, 2017, p. 83), por lo que normalmente no eran una opción disponible para los recién incorporados al imperio. Cuando Roma comenzó a tener necesidad de incorporar extranjeros a sus ejércitos y ya no fue posible encontrar poblaciones romanizadas sin ciudadanía romana, la figura a la que se recurrió fue la del *foedus*. Mediante este tipo de pactos, pueblos germánicos como los francos o los visigodos obtuvieron permiso para asentarse en territorio romano y mantener sus costumbres e instituciones; a cambio, los recién llegados debían trabajar las tierras que les fuesen asignadas y, sobre todo, luchar por Roma, aunque no integrados en el ejército romano como auxiliares ni mandados por oficiales romanos, sino como cuerpos independientes con sus propios líderes naturales.

De la habilidad de Roma para atraer a los bárbaros da cuenta la larga lista de generales al servicio de Roma con orígenes germánicos: Estilicón, cuyo padre, de origen vándalo había luchado junto al emperador Valente, el godo Gainas en el imperio oriental, Alarico I, que antes de saquear Roma luchó por ella y ocupó importantes cargos militares, o el propio Odoacro, que siempre mantuvo, al menos *de iure*, su condición de oficial romano.

Por último, los militares romanos contribuyeron a la creación de un imperio cohesionado gracias a su asentamiento en las provincias del imperio, ya fuera en ciudades previamente existentes, en otras de nueva creación (colonias) o en campamentos militares que, en muchas ocasiones, acababan convertidos en ciudades (Viena, León, Lugo, Chester…). Tanto los veteranos asentados en las diversas provincias como las guarniciones activas se mezclaron rápidamente con las poblaciones nativas, generaron importantes estímulos económicos y se convirtieron en foco de irradiación cultural y escaparate de lo que podía conseguirse adoptando las costumbres e instituciones romanas.

4. LOS IMPERIOS DE LA EDAD MODERNA

Ya en la Edad Moderna, los ejércitos fueron la más patente concreción de la idea imperial, que es tanto como decir que fueron el instrumento fundamental que permitió la convivencia y la acción concertada de individuos de diferentes naciones y culturas. Sin olvidar casos como el del ejército otomano, que permitió la creación de élites como los jenízaros, de origen cristiano, nos parece que los mejores ejemplos de esto que decimos pueden encontrarse en las formaciones militares al servicio de los Habsburgo.

Como sabemos, los ejércitos imperiales de Carlos I y los de las dos ramas en que se dividió la Casa de Austria tras su abdicación fueron formaciones esencialmente multinacionales. En ellos era posible encontrar unidades de diferente procedencia: borgoñones, británicos, irlandeses, alemanes, italianos, valones y, por supuesto, españoles. En ocasiones, sobre todo en épocas de guerra en la que las bajas se cubrían como se podía, incluso en una misma unidad podía haber soldados de orígenes muy diversos: en 1644, en un regimiento bávaro de la Guerra de los Treinta Años, llegaron a combatir, además de medio millar de alemanes, soldados italianos, polacos, eslovenos, croatas, húngaros, griegos, dálmatas, checos, españoles, escoceses, irlandeses ¡y hasta 14 turcos! (Martín Gómez, 2009, p. 60).

A diferencia de las tropas extranjeras al servicio de otros países, como Francia, las de los Habsburgo de Viena o Madrid no podían considerarse mercenarias, pues procedían de los diferentes territorios del imperio que defendían y combatían unidas en la fidelidad a su señor natural. Para los mandos militares, la mezcolanza de unidades tenía la ventaja de permitir que un porcentaje importante de los soldados de un determinado teatro de operaciones no fuera oriundo de las tierras en las que luchaba y, por tanto, que tuviera menos incentivos para desertar, pero lo que más nos interesa a nosotros es que, para muchos hombres, el servicio en estos ejércitos tan diversos fue lo que hizo tangible el imperio.

En cuanto a la condición social de los reclutas, hay que decir que los ejércitos habsbúrgicos de los siglos XVI y XVII, y en especial los de la

monarquía española, fueron también un verdadero crisol. El reclutamiento se hacía fundamentalmente en las ciudades, pero una parte importante de los soldados procedía del entorno rural y no tenía grandes medios económicos. En un estudio sobre el reclutamiento en Castilla a finales del siglo XVI, centrado especialmente en la ciudad de Burgos, Juan Mañeru López y Carmen Cámara Fernández informaban de que hasta un 83% de los alistados procedían de pequeñas poblaciones (Mañeru López y Cámara Fernández, 1993, p. 186). Junto a estos hombres luchaban también otros más acomodados que podían ser clases medias deseosas de ascender socialmente o refractarias a la idea del trabajo manual y el comercio, así como hidalgos y nobles con ganas de dar lustre a sus casas.

Tradicionalmente, nobleza y pueblo llano habían combatido separadas: la primera a caballo y equipada con costosas armaduras, la segunda a pie, con armas baratas y poca protección. Sería en los ejércitos españoles donde esta separación de clases comenzaría a desaparecer, pues a partir del siglo XVI la infantería comenzó a prestigiarse y la nobleza pronto empezó a servir en ella (Quatrefages, 1996, p. 156).

La recluta de "personas de calidad" resultaría clave para el buen funcionamiento de nuestras más célebres unidades militares, los tercios, hasta el punto de que René Quatrefages (como se cita en Mañeru López y Cámara Fernández, 1993, p. 186) no ha dudado en decir que la nobleza constituía *el nervio de la infantería española*. No solo eran habitualmente los mejor entrenados y capacitados para ganar combates individuales, sino que, además, los caballeros, y en especial los nobles, eran los que daban el tono en la unidad, pues eran *los que obligan y animan con su exemplo a los demás soldados de menos obligaciones a que estén firmes y peleen con valor* (Parker, 2010, p. 76). Esto no quería decir que los soldados nobles tuviesen reservados los puestos de mando: algunos miembros de la más alta nobleza, como los duques de Pastrana y Osuna, llegaron a luchar como simples soldados en los tercios a finales del s. XVI (Parker, 2010, pp. 75-76) y, por otra parte, de acuerdo con Quatrefages, por esa misma época en torno a dos tercios de los capitanes no eran de procedencia noble (citado en Mañeru López y Cámara Fernández, 1993, p. 186).

En definitiva, podemos decir que los tercios eran una unidad que, como toda sociedad bien constituida, dependía de la colaboración entre sus diferentes componentes: el pequeño número de caballeros (en términos absolutos), no bastaba para ganar batallas, pero los numerosos *labradores y lacayos,* como decía el duque de Alba*,* tampoco garantizaban la victoria si no tenían el ejemplo y la inspiración que aquellos aportaban (Parker, 2010, p. 75). Los tercios de infantería española, por tanto, fueron uno de los mejores modelos de integración de las diferentes capas de la sociedad en la Europa moderna.

5. LOS EJÉRCITOS NAPOLEÓNICOS

La presencia de extranjeros en los ejércitos europeos siguió siendo algo habitual durante los siglos XVII y XVIII.

En Francia, durante el Antiguo Régimen, se calcula que hasta un 20% de los efectivos del ejército real en tiempo de guerra eran extranjeros (Brun, 2009, p. 1). Entre ellos había numerosos alemanes, irlandeses y, sobre todo, suizos, que constituían la mitad de las fuerzas no francesas del ejército. De entre estos últimos habría que destacar los cuatro batallones de Guardias Suizos, que con tanto coraje defendieron en 1792 el palacio de las Tullerías. En España la realidad fue parecida, pues también aquí existieron regimientos suizos (véase al respecto Bragado Echevarría, 2016) o irlandeses, por no hablar de la Guardia Valona. Sin embargo, no puede decirse que la recluta de extranjeros obedeciera durante estos años a un proyecto de integración. Más bien, se trataba de tener tropas que no se integrasen demasiado y que no tuvieran incentivos ni facilidades para abandonar al rey o a sus mandos en tiempos de convulsiones. La revolución francesa demostraría lo acertado de esta política, pues los Guardias Franceses de Luis XVI se pusieron del lado de la revolución desde sus comienzos, mientras que los suizos se mantuvieron fieles al monarca.

El verdadero cambio de paradigma se daría con el inicio de la epopeya napoleónica. Al integrarse progresivamente contingentes de países ocupados y aliados del emperador, la cifra de extranjeros sirviendo bajo las banderas francesas creció exponencialmente, habiéndose calculado

que, en algunos momentos, pudo estar cerca de los 200.000 hombres y representar más de un 20% de los efectivos totales a disposición de Napoleón I (Brun, 2009, p. 3). Cuando en 1812 comenzó la campaña de Rusia, soldados de una veintena de naciones se contaban entre los integrantes de la *Grande Armée*.

En nuestra opinión, la presencia de extranjeros en los ejércitos napoleónicos tiene una significación especial respecto a la que podía tener en los ejércitos del Antiguo Régimen porque, además de cubrir las crecientes necesidades militares de Napoleón, obedecía a un programa político de integración europea, aunque fuera bajo la égida francesa. La mezcla de franceses y no franceses en las guarniciones y ejércitos de campaña napoleónicos aspiraba a "normalizar" la convivencia y la colaboración entre las gentes del nuevo imperio bonapartista, que hasta entonces apenas se habían relacionado entre ellas y tenían poco en común. Algunas unidades son particularmente ilustrativas de este programa; cabe destacar la inclusión en la Vieja Guardia de los granaderos de la Guardia Real holandesa al producirse la anexión del Reino de Holanda para subrayar la unidad con Francia recién establecida, la integración en el mismo cuerpo de los Vélites de Turín y Florencia o la creación del Regimiento de Pupilos de la Guardia, que crecerá hasta tener 8.000 jóvenes procedentes de Holanda, Bélgica, Italia, Alemania y Francia, convirtiéndose así en un vivero multinacional al servicio del proyecto napoleónico (Brun, 2009, pp. 11-12).

Por otra parte, las campañas militares sirvieron también a Napoleón para tratar de recuperar a parte de las élites del Antiguo Régimen apelando al patriotismo y a la perspectiva de ganar gloria para Francia. El éxito en este punto no fue, probablemente, el esperado por el emperador, pero buena prueba del uso de los ejércitos para recuperar la cohesión social perdida durante la revolución y crear una imagen del nuevo imperio como continuación de la monarquía tradicional la proporciona la creación en 1806 de la Gendarmería de Ordenanza de la Guardia Imperial, un regimiento de caballería de élite compuesto, únicamente por miembros de familias distinguidas del Antiguo Régimen. Las dificultades de reclutamiento hicieron que la vida de esta unidad fuese efímera.

6. EL SERVICIO MILITAR: VALORES, FORMACIÓN Y CULTURA

Precisamente la revolución y las guerras napoleónicas introducirían una importante novedad en los ejércitos. Hasta ese momento, los ejércitos habían estado formados fundamentalmente por profesionales y solo en tiempo de graves necesidades se había recurrido a las levas. La guerra era una cuestión entre gobiernos –*Kabinettskrieg*–, que enfrentaban a sus (relativamente) pequeños ejércitos hasta que consideraban alcanzados –o completamente fuera de alcance– los objetivos que perseguían, por lo demás habitualmente limitados. La revolución cambió la concepción de la guerra al entender que en ella se enfrentaban naciones enteras y no solo gobiernos (*Volkskrieg*); defender a la nación con las armas era un deber de todo buen ciudadano y, por tanto, el Estado podía exigirle que se preparase adecuadamente para ello. Al afirmar que "todo francés es un soldado" y llevar a cabo en el verano de 1793 una leva masiva para hacer frente a los ejércitos de las monarquías europeas, coaligados contra ellos tras el asesinato de Luis XVI, los revolucionarios franceses establecieron el servicio militar moderno (Hippler, 2002, p. 7).

Como sabemos, las primeras leyes que regularon el reclutamiento en las grandes potencias incluían algunas estipulaciones que no siempre eran justas. A menudo se permitía evitar el servicio militar pagando una redención en metálico o proponiendo a otro candidato que sustituyese al llamado a filas, lo que daba como resultado que solo las clases más humildes vieran a sus hijos enviados a la guerra. Otras veces se eximía del servicio militar a aquellos cuyas profesiones tuviesen una especial relevancia para el país (científicos, artistas…), dando a entender así que en primera línea no debía "desperdiciarse" a los jóvenes valiosos. Pero todo esto fue cambiando paulatinamente, hasta que la legislación consagró un servicio militar verdaderamente universal, del que solo quedarían exentos los que físicamente no fuesen aptos para prestarlo o los que, por sorteo, no fuesen llamados a filas por estar el cupo anual completo.

Como observaron muchos tratadistas militares, este servicio militar universal se convertiría en una gran herramienta de integración social, que forzaría la convivencia de muchos jóvenes de diferentes clases sociales y distintas procedencias geográficas y permitiría inculcarles valores como la solidaridad, el compañerismo o el patriotismo, claves para la fortaleza de cualquier sociedad. En un importante artículo aparecido en 1891 en la *Revue des Deux Mondes*, el mariscal Lyautey llamaba la atención sobre la responsabilidad que esto implicaba para los oficiales, a los que consideraba *maravillosos agentes de acción social* (Lyautey, 2009, p. 55). Al contrario que un profesor, un sacerdote o un escritor, que solo podían influir en el reducido grupo de sus alumnos, sus fieles o sus lectores, gracias al establecimiento en 1889 de un servicio militar verdaderamente universal, los 20.000 oficiales franceses iban a estar en posición de influir sobre el conjunto de la juventud de Francia y de su desempeño dependería que el servicio militar fuese para dicha juventud *un peligro, en el que correrán el riesgo de zozobrar su cuerpo, su corazón y su espíritu o la prueba fortificante de la que saldrá mejor templada* (Lyautey, 2009, pp. 83-84). Esta posición encontraría eco en España, donde se publicarían obras como *El ejército como escuela de ciudadanía* (Alberto Camba, 1921) o *Máximas y ejemplos para los soldados de mi batallón* (Benito Cellier Buitrago, 1909). En perfecta sintonía con Lyautey, el coronel Banús escribiría en 1907:

> "El paso por las filas de todo lo que el país tiene de vigoroso y joven puede utilizarse preciosamente si se continúa la obra de la familia y de la escuela, si se prepara a los mozos para las mayores pruebas del campo de batalla, para la lucha por la vida: en una palabra: la función social del oficial consiste en dar al recluta un concepto lo suficientemente amplio de sus deberes para que el mismo espíritu de solidaridad que le inspire como soldado pueda más tarde guiarle como ciudadano (citado en Molina Luque, 2001, p. 112)".

Lejos de quedar únicamente como un ámbito en el que se inculcaban valores morales y patrióticos, los ejércitos se convirtieron también muy pronto en uno de los principales proveedores de instrucción pública. En España, se establecieron las escuelas de primeras letras para la tropa en 1844 y, a partir de 1904, el Ministerio del Ejército organizó oficialmente la labor de alfabetización, que se encargó a los capellanes de los

cuarteles y a oficiales y soldados voluntarios. Sobre el éxito de este programa, Puell de la Villa aporta los datos de Gloria Quiroga, quien ha estimado que pudo reducir la tasa de analfabetismo en España un 5% aproximadamente durante la primera mitad del siglo XX (Puel de la Villa, 2001, pp. 308-312). Las estadísticas para los años siguientes, más precisas, son también reveladoras: de los poco más de 400.000 reclutas incorporados entre 1944 y 1962 que fueron considerados analfabetos absolutos, un 89,45% se licenciaron alfabetizados (Puel de la Villa, 2001, pp. 312-313). Poco después, en 1964, con las tasas de alfabetización ya bastante elevadas, se pondría en marcha el Programa de Extensión Cultural en los cuarteles, que llevaba por primera vez el horizonte de la educación militar más allá de la mera alfabetización.

A partir de 1850, empezaron también a aparecer pequeñas escuelas de formación profesional. Inicialmente, dichas escuelas surgieron en el ámbito de las maestranzas y las fábricas de artillería, pero a medida que los ejércitos se fueron mecanizando se extendieron también a otros ámbitos como el de los vehículos motorizados o los trenes. De estas escuelas salieron formadas decenas de miles de mecánicos, conductores de vehículos ligeros y pesados o buena parte del personal de RENFE (Puel de la Villa, 2001, pp. 323-325).

7. COMPAÑEROS DE ARMAS EN LAS COLONIAS: LAS IMPRESCINDIBLES TROPAS INDÍGENAS

A pesar de que comenzara con la tragedia colectiva de las guerras napoleónicas, el siglo XIX fue también el de la gran expansión colonial. Gran Bretaña, Francia y, en menor medida otras potencias como Italia, Alemania o Estados Unidos se repartieron lo poco que los europeos no se habían repartido todavía y establecieron su control sobre vastos territorios, particularmente en África. Para defender sus nuevas adquisiciones y mantener el orden en ellas, casi todas las potencias organizaron cuerpos de tropas indígenas que muy pronto se revelarían indispensables.

España se incorporó tarde y dubitativamente a la aventura colonial, pero también ella tuvo que recurrir pronto al reclutamiento de tropas

indígenas. En primer lugar, porque ello permitiría reducir los contingentes peninsulares necesarios y, en consecuencia, el malestar que generaba el envío de tropas –provenientes en su mayor parte de las clases humildes– a una guerra poco popular. En segundo lugar, porque, para alcanzar la victoria en Marruecos, resultaba necesario contar con unidades que conocieran el terreno tan bien como el enemigo. Finalmente, porque los mandos españoles sabían que los indígenas eran *los que mejor pueden llevar a sus compatriotas la noción de las ventajas que la sumisión al Mazhen les reporta* (Historial de la harka de Melilla: campañas años 1924-1926, p. 10).

Con todo esto en mente, se procedió a crear una serie de unidades regulares y, también, algunas irregulares. Entre las primeras brillaron especialmente la Policía Indígena, establecida en 1908 y que se fundiría en 1922 con las *Mehal-las*, y, sobre todo, las Fuerzas Regulares Indígenas, creadas en 1911, que acabarían convirtiéndose en las más condecoradas del ejército español. Entre las segundas destacaron las *harkas*, que se reclutaban tratando de respetar los agrupamientos familiares y tribales y, a menudo, sobre la base de una misma cabila.

Como ocurría en otras unidades europeas análogas, los oficiales superiores de estas fuerzas eran europeos y de la convivencia entre oficiales europeos y tropas nativas surgiría progresivamente un respeto mutuo que constituiría una de las grandes fortalezas del Ejército de África. Muchos de los militares más conocidos del siglo XX español, como Sanjurjo, Berenguer, Valenzuela, Muñoz Grandes, o Franco, dirigieron en algún momento de su carrera tropas indígenas y los vínculos que crearon con sus tropas permanecieron vivos durante la Guerra Civil e incluso después de ella, cuando el general Franco decidió confiar su seguridad personal a una guardia compuesta por soldados de origen marroquí.

Estos oficiales hicieron, además, verdaderos esfuerzos para conocer la cultura de sus hombres y adaptarse a su mentalidad, incluyendo el aprendizaje de las lenguas nativas. El caso de los oficiales franceses nos parece particularmente interesante. Van den Avenne explica que el *Manuel à l'usage des troupes opérant au Soudan français et plus*

particulièrement en zone saharienne, elaborado por el coronel Mangeot, hacía hincapié en la utilidad de aprender las lenguas nativas:

> «Il serait bon que chacun possède des notions suffisantes de langue bambara. De plus en plus, celleci s'affirme comme langue communément parlée par tous les tirailleurs ; qu'ils viennent de la Côte d'Ivoire, du Dahomey, du Mossi, de la Guinée ou du Sénégal, nos tirailleurs appelés ou engagés apprennent peu à peu les rudiments du bambara et rares sont ceux qui quittent le service sans le parler couramment. Nos cadres européens doivent suivre cet exemple. La langue est facile, le vocabulaire est sobre, la grammaire simple (citado por Poulot, 2011, p. 2)».

Para facilitar a los europeos el aprendizaje de las lenguas nativas, se publicaron algunos diccionarios, como el de bámbara-francés que preparó el padre Ferrage, misionero e intérprete en el 74º batallón de tiradores senegaleses. En el prefacio escribía el padre:

> «Bien que la plupart de nos Tirailleurs Sénégalais sachent les mots les plus usuels de la langue française, il est quelquefois fort difficile, sinon impossible, de se faire comprendre d'eux autrement qu'en leur langue. C'est pourquoi, sur le désir exprimé par Monsieur le Colonel Julien, commandant le Groupe des Bataillons Sénégalais d'Algérie et encouragé par sa haute bienveillance, nous publions ce Petit Manuel français-bambara. Notre but, en le présentant aux nombreux gradés européens qui servent dans les troupes noires, n'est pas de leur apprendre une langue avec laquelle une longue pratique pourraitseulement les familiariser, mais bien de leur donner un instrument facile (citado por Poulot, 2011, p. 2)».

Solo tras la Primera Guerra Mundial, cuando se quiso sacar más partido a unas tropas que se habían desempeñado muy bien en el conflicto, se empezó a enseñar francés a las tropas coloniales; se esperaba que esto aumentase su eficacia y, también, como ha dicho Michel Bodin, que contribuyese *au développement de la richesse de nos colonies en rendant plus aisées les relations des indigènes avec nos administrateurs, nos commerçants et nos industriels* (citado por Poulot, 2011, p. 2). Había que formar a cuadros de diferentes razas y, puesto que entre las tropas indígenas había en uso del orden de cincuenta dialectos (Poulot, 2011, p. 3), el francés se impuso como el único medio efectivo de lograrlo.

Volviendo a España, la existencia de las tropas indígenas fue fundamental para la pacificación del Protectorado de Marruecos, no solo por el servicio militar que prestaron, sino también por la ayuda que brindaron para integrar a no pocos indígenas en el proyecto español para el territorio. Para muchos miles de jóvenes, las tropas indígenas supusieron una oportunidad de ganarse la vida de forma honrosa, algo que quizás hubiesen intentado hacer combatiendo a España si no lo hubieran podido hacer cooperando con ella. Además, y esto es quizás lo más importante, los distintos cuerpos de tropas nativas permitieron poner al servicio de España a notables jefes tribales y, de esta manera, asegurar la lealtad de las cabilas sobre las que mandaban. Algunos de ellos, como Abdelkader Hach Tieb, Mohamed ben Amar Uchen, Solimán el Jatabi o el sirio Abdelmalek El Meheddin fueron eficacísimos colaboradores de las autoridades españolas y facilitaron la conclusión exitosa del proceso de pacificación.

8. CADA UNO SERÁ LO QUIERA: LA REDENCIÓN EN LOS EJÉRCITOS

África fue también el teatro de operaciones por excelencia de las últimas unidades que recogieron una antigua tradición en los ejércitos: la de acoger a aquellos que habían perdido el rumbo en su vida y que, despreciados a menudo por la sociedad, necesitaban una oportunidad para probar que podían reintegrarse en ella.

Históricamente, muchos se enrolaban en los ejércitos buscando la disciplina que les permitiera abandonar una vida licenciosa, tratando de encontrar las aventuras que les liberasen de un aburguesamiento corruptor, huyendo de la justicia o forzados por ella para evitar la prisión. El recurso a este tipo de personas para conformar los ejércitos se justificaba cuando no había conscripción obligatoria, en épocas de frecuentes conflictos bélicos y escaso desarrollo del sistema carcelario, y obligaba a mantener rígidos sistemas disciplinarios. A medida que la guerra se fue haciendo más excepcional y se generalizaron las levas forzosas, los ejércitos prefirieron prescindir progresivamente de los soldados que podían resultar problemáticos o ensuciar la imagen del estamento

militar, una tendencia que se ha consolidado plenamente en nuestros días, en los que se exige a los nuevos reclutas un historial impecable.

En el marco de los conflictos coloniales de los siglos XIX y XX hubo sitio, sin embargo, para dos prestigiosos cuerpos que recuperaron la vieja costumbre de ofrecer una segunda oportunidad a aquellos dispuestos a luchar. Estamos hablando de la Legión Extranjera francesa y la Legión española, creada a imitación de la anterior.

La Legión Extranjera francesa fue creada en 1831 con el objetivo de integrar extranjeros en el ejército francés y dar a los soldados que pudieran resultar peligrosos una ocupación lejos de la corte. Con ella se reanudaba la tradición de reclutar soldados en los países vecinos, si bien en esta ocasión se prohibía expresamente que la legión actuara en territorio metropolitano para no dar a entender que se constituía como una guardia pretoriana dispuesta a actuar contra los franceses. Su eficacia como fuerza de choque inspiró a Millán Astray cuando España necesitó también contar con tropas profesionales para librar su guerra en Marruecos. De esos primeros legionarios haría la semblanza el militar español:

> "El cuartel es su hogar, inadaptables para constituir familia e incapaces de seguir profesión u oficio, amantes del campo, de la libertad, de la vida azarosa, se enganchan buscando precisamente lo que han de encontrar en las filas de la Legión.
>
> Los aventureros, los sedientos de ensanchar los horizontes del suelo que pisan, los amantes de fuertes emociones, aquí también encuentran el medio de realizar sus ansias.
>
> Y luego, en menor grado, los desarraigados de la sociedad, los que ésta expulse como escoria, los que huyen de ajustar sus cuentas con la justicia; los desesperados por los reveses de la lucha por la vida, los vencidos, que buscan alimento y casa, aunque hayan de exponer la vida (Togores, 2003, p. 130)".

En enero de 1920 Millán Astray recibió el visto bueno para crear una unidad similar a la francesa, el Tercio de Extranjeros, que reclutaría a su primer voluntario en septiembre de ese mismo año. Doscientos catalanes que Luis Bolín clasificaría como *inadaptados, inadaptables*

presidiarios y soldados veteranos (Togores, 2003, p. 134), se alistaron casi inmediatamente en Barcelona y formaron el primer núcleo legionario.

Según el propio Millán Astray, sus legionarios se alistaban, por motivos muy diversos:

> "Por la complejidad humana. Por las pasiones y las necesidades, los vicios, el desarraigamiento social, la sed de glorias, el afán de vivir o el deseo de morir, el haber buscado y buceado en donde sustentarse, encontrando la nada; la idea fulminante, como el rayo, que prende en el cerebro y busca una vida nueva que le aparte de la que le es en aquel momento irresistible; la desesperación, el hambre. ¡El amor! También el amor; ¡dejémosles ese consuelo romántico!... Y después la prosa: la comida, la paga, una casa; el oficio para el soldado profesional, el trabajo para el infeliz bracero, que ni para destripar terrones o machacar piedra encuentra acomodo…Apartamiento de la Justicia, que es tan dura en sus modales, y, por último, y como grandes factores, el dinero y el alcohol. […]
>
> Ningún documento hay que exigir, nada hay que probar más que ante el médico el ser útil. ¿Nombre, estado, naturaleza? Cualquiera: el verdadero o el elegido… La Legión llama y acoge a los hombres, sin preguntar quiénes son ni de dónde vienen (Togores, 2003, pp. 132-133)".

En este pasaje, Millán Astray pone de manifiesto otra de las particularidades del sistema de reclutamiento legionario: los reclutas no solo se alistaban en el Tercio, sino que, como sucedía en la Legión Extranjera francesa, comenzaban una nueva vida y recibían, si querían, una nueva identidad. No era necesario dar el nombre, ni justificar una vida ordenada, pues, como dice todavía su himno, *cada uno será lo que quiera, nada importa su vida anterior*.

Nada más llegar, en la entrevista que hacía a cada nuevo recluta, Millán Astray incidía en el vuelco que acababa de dar su vida: *desde que has pasado el Estrecho* –le decía a cada nuevo legionario– *ya no tienes ni madre, ni novia, ni familia; desde hoy todo esto lo será la Legión (*Togores, 2003, p. 137). Tal y como ha resumido perfectamente Luis Togores, no solo se trataba de *convertir a los legionarios en soldados profesionales con capacidad de combate,* sino también *de transformar su interior, hacer de ellos hombres nuevos […]. La Legión, el regimiento,*

da entidad a aquellos que carecen de ella, pues les permite integrarse en el grupo, en la sociedad y así dar sentido a su vida (Togores, 2003, p. 135).

9. A MODO DE CONCLUSIÓN: ¿ALGO QUE RECUPERAR?

Tras este pequeño repaso de la historia de los ejércitos como instrumentos cohesionadores de la sociedad, que sin duda podría haber sido mucho más largo, cabe preguntarse: ¿pueden los ejércitos seguir jugando ese papel en la actualidad? ¿Podrían hacerlo en el futuro?

No cabe duda de que los modernos ejércitos profesionales se han diseñado pensando en la eficacia a la hora de cumplir las misiones que tienen asignadas y no en la ayuda que pueden prestar para fortalecer nuestras sociedades. A pesar de lo que oficialmente se dice en los ministerios sobre la necesidad de promover la cultura de defensa en la ciudadanía, la conversión del soldado en un técnico de la defensa, hiperespecializado y tecnificado, encerrado en cuarteles de los que no puede salir de uniforme y rara vez llamado a cumplir con la misión primordial que tiene encomendada –la defensa de la patria–, no ayuda a dotar a las fuerzas armadas de un gran papel. Y tampoco ayuda que, como dijimos al comenzar este artículo, los ejércitos estén en la práctica vedados a soldados sin una alta cualificación y un expediente inmaculado. Todo esto, sin embargo, no debería impedir que los ejércitos recuperen en el futuro al menos una parte de su función social.

En un sistema tendente a aumentar de manera vertiginosa la población carcelaria, que proclama que el fin principal del sistema penal es la reinserción del convicto en la sociedad y que declara su preocupación por la dificultad que supone integrar a miles de inmigrantes cada año, no cabe duda de que las fuerzas armadas podrían jugar un papel sumamente importante. La historia ya ha demostrado que es viable y las posibilidades siguen existiendo. De nuestra inteligencia depende que seamos capaces de darnos cuenta y volvamos a confiar en nuestros ejércitos para ayudarnos a construir una sociedad más fuerte.

10. REFERENCIAS

Bragado Echavarría, J. (2016). Los regimientos suizos al servicio de España en las guerras de Italia (1717-1748), en *Cuadernos de Historia Moderna* 41.2, pp. 295-312.

Brun, Jean-François. (2009). Les unités étrangères dans les armées napoléoniennes: un élément de la stratégie globale du Grand Empire [Las unidades extrangeras en los ejércitos napoleónicos: un elemento de la estrategia global del Gran Imperio], *Revue historique des armées* [En ligne], 255 | 2009, pp. 11-12, consultado el 14 de abril de 2021. http://journals.openedition.org/rha/6752.

Connolly, Peter. (2019) *La guerra en Grecia y Roma*, Desperta Ferro Ediciones.

Hippler, Thomas.(2002). Service militaire et intégration nationale pendant la révolution française, [Servicio militar e integración nacional mediante la revolución francesa] *Annales historiques de la Révolution française* [En ligne], 329 | juillet-septembre 2002, p.7, consultado el 30 de abril de 2021. http://journals.openedition.org/ahrf/662.

Historial de la harka de Melilla: campañas años 1924-1926. (s.a).

Lyautey, Hubert. (2009). Le rôle social de l'officier, Bartillat.

Mañeru López Juan y Cámara Fernández, Carmen. (1993) El reclutamiento militar en Castilla a finales del siglo XVI, en *La organización militar en los siglos XV y XVI*, Actas de las II Jornadas Nacionales de Historia Militar, Málaga, Cátedra General Castaños, Capitanía General de la Región Militar Sur, pp. 179-189.

Martín Gómez, Pablo. (2009). *El ejército español en la Guerra de los 30 años*, Almena.

Molina Luque, J. Fidel. (2001) *Quintas y servicio militar: Aspectos sociológicos y antropológicos de la conscripción (Lleida, 1878-1960)* [Tesis doctoral], Universidad de Lérida.

Parker, Geoffrey. (2010). *El Ejército de Flandes y el Camino español*, 1567-1659, Alianza Editorial.

Pitillas Salañer, Eduardo. (2017). Los soldados del ejército romano durante la etapa del Alto Imperio. Sus componentes más básicos el ciudadano-soldado (legionario) y el soldado auxiliar, *Millars: Espai i historia*, Vol. 43, Nº 2, pp. 63-95.

Poulot, Brice. (2011). L'enseignement du français aux troupes coloniales en Afrique, [La enseñanza del francés a las tropas coloniales en África] *Revue historique des armées* [En ligne], 265 | 2011, p. 2, consultado el 14 de abril de 2021. http://journals.openedition.org/rha/7336.

Puel de la Villa, Fernando. (2001). Educación de adultos en el servicio militar español, *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, Nº 20, pp. 307-331.

Quatrefages, René. (1996). *La revolución militar moderna. El crisol español*, Ministerio de Defensa.

Southern, Pat. (2007) *The Roman Army, a social and institutional history*, Oxford University Press.

Togores, Luis Eugenio, (2003). *Millán Astray, Legionario*, La esfera de los libros.

LA IDENTIDAD Y LA HISTORIA LOCAL DE CÓRDOBA COMO HERRAMIENTAS PARA FAVORECER LA ENSEÑANZA DEL TIEMPO HISTÓRICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Rafael Guerrero Elecalde
Universidad de Córdoba

Miguel Jesús López Serrano
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

En estas páginas se muestran los resultados de una investigación con el alumnado de tercer curso del Grado de Educación Primaria, de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Universidad de Córdoba (UCO), que se llevó a cabo durante el curso 2019/2020. Su objetivo fue conocer la percepción del profesorado en formación sobre el uso de la identidad personal y colectiva como recurso para la enseñanza de la historia local y el concepto de tiempo histórico en la etapa de Educación Primaria.

La enseñanza de la historia en las aulas de Educación Primaria incluye conceptos esenciales entre los que destacan el tiempo histórico y el espacio geográfico, siendo necesarios para entender y poner en contexto hechos y procesos históricos. Ambos conceptos ayudan a ubicar un hecho histórico, ya que siempre se encuentran situados en un sitio (espacio) y época (tiempo).

Por eso, tal y como explican Pagés y Santisteban (2010), "el tiempo está presente en nuestra vida, una vida organizada alrededor del reloj, los horarios y el calendario. El tiempo está presente en nuestro lenguaje y nuestras actividades: esperamos, desesperamos, hacemos tiempo, perdemos, recortamos, alargamos el tiempo, damos o nos toman tiempo.

El tiempo pasa rápido y lento, se acelera o, incluso, ¿se detiene? El tiempo es historia, la nuestra y la de todas las personas, es pasado colectivo, es interrelación de pasado, presente y futuro".

En este sentido, la historia no debe ser un conglomerado de hitos o acontecimientos sin relación. Los nombres, fechas e ideas que se aprendan de forma aislada y que se muestran sin ningún orden carecen de toda utilidad: comprender mejor el presente desde el pasado y para aprender a intervenir en el futuro desde el presente.

Respecto al tiempo, se debe tener en cuenta que se trata de un concepto muy complejo, el cual solo se puede comprender a partir de un análisis con una perspectiva global y transdisciplinario. Cuando se enseña la historia a los niños y niñas entre 6 y 12 años se debe considerar esa complicación remitiéndonos, por lo tanto, a nuevas representaciones del tiempo histórico, el cual podría ser definido, como la simultaneidad de duraciones, movimientos y diferentes cambios que ocurren en una sociedad a lo largo de un periodo determinado. (Cruz, 2004; Trepat, 1998).

Por eso, el tiempo histórico es vital para que el alumnado pueda interpretar críticamente la realidad, analizando los problemas y fenómenos sociales del mundo que en el forma parte (Henao, 2002). Por lo tanto, su aprendizaje aporta una serie de ventajas al alumnado como, por ejemplo, ofrecer una visión más completa y compleja de la historia y estimular la reflexión sobre la relación entre el pasado y el presente.

La enseñanza del tiempo histórico puede contribuir a estructurar el conocimiento sobre la historia, siempre y cuando se realiza teniendo en cuenta los siguientes aspectos: la historia no es una acumulación de datos y fechas; hay que intentar siempre vincular el pasado, el presente y el futuro tanto a nivel personal como social; se ha de partir del presente y de los propios problemas del estudiantado, que ayudará a fomentar valores democráticos; mostrar las categorías temporales como construcciones sociales; enseñar a periodizar; enseñar que la cronología está relacionada con conceptos temporales, como el cambio, la duración, la sucesión, los ritmos temporales o las cualidades del tiempo histórico; presentar que los conceptos temporales son organizadores cognitivos,

tanto en los acontecimientos de la vida cotidiana como en el proceso de comprensión de la historia; y se ha de enseñar que el pensamiento temporal está formado por una red de relaciones conceptuales, donde se sitúan los hechos personales o históricos de manera más o menos estructurada (Pagés y Santisteban, 2010; Pagès, 2019).

De este modo, con el aprendizaje del tiempo concurren los instrumentales precisos para la adquisición de competencias propias del pensamiento histórico, social y crítico, a la vez que, poco a poco, irá comprendiendo la complejidad propia de la cimentación de las dinámicas del pasado (Gómez, Miralles, López y Prats, 2017), instituyendo su propia representación de la historia para contextualizar los acontecimientos debidamente (Santisteban, 2010).

Por otra parte, el conocimiento del medio (tomado como sinónimo del entorno) es una herramienta principal para el aprendizaje de la historia porque favorece la relación de los datos locales y concretos con otros más generales y abstractos.

De este modo, la enseñanza de historia local o el trabajo con fuentes del entorno permiten al estudiantado a obtener diferentes competencias y destrezas, ligadas a la compresión de los procesos del pasado, la iniciación a los métodos científicos de investigación y la aproximación de diversas áreas simultáneamente: Historia, la Geografía y la educación para la ciudadanía y la Historia del arte. Igualmente, es un instrumento válido para instaurar un diálogo entre lo particular y lo general, lo concreto y lo abstracto y los fenómenos locales con los fenómenos comunes y permite reencontrarse con las evidencias históricas de su espacio más próximo (muchas veces opacadas por la rutina diaria) (Prats, 1996).

La historia local animará la curiosidad por la exploración histórica del entorno, activando el interés por las ciencias sociales y su construcción, beneficiando la enseñanza de las Ciencias Sociales, ya que el entorno, el territorio y el paisaje son producto de procesos de cambio (históricos) que son muy interesantes para adquirir conceptos fundamentales a lo largo de la Educación Primaria. Por una parte, facilita al estudiantado entender que los vestigios que se hallan en nuestro entorno son

herramientas de gran importancia para el aprendizaje de los procesos del pasado de forma significativa. Respecto a esta cuestión, se muestra que la comprensión, las habilidades y las técnicas del conocimiento de estos restos pretéritos son fruto del desarrollo de un método de investigación de carácter científico, lo que sitúa los resultados del aprendizaje en un contexto mucho más complejo (Pedreño Ros, 2015; Borghi, 2010; Marín López, 2003).

En este proceso, comprometer al alumnado en la construcción y apropiación de su historia local le llevará a construir identidades, camino que le llevará hacia una mayor comprensión de la Historia, convirtiéndose así en uno de los fundamentos primordiales para su aprendizaje (Borghi, 2010).

Luehmann (2009) define la identidad como el reconocimiento de uno mismo como un cierto tipo de persona dentro de una determinada práctica social. Es decir, la persona se define por la adscripción de normas y objetivos de la comunidad, por lo que el sentido de identidad incrementa en el estudiantado la conciencia sobre su sociedad, tradiciones y cultura y ayuda a comprender sus propias raíces, generando en él valores y actitudes sociales propias.

Para esta investigación, se realizaron diversas prácticas con el alumnado de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, en la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Córdoba, que sirvió para estimar el comportamiento del estudiantado de Grado de Educación Primaria fomentando la identidad como herramienta en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

- Salida didáctica al Museo Arqueológico de Córdoba
- El uso del cómic para el conocimiento de la historia local
- Utilización de la prensa histórica local

Por una parte, entendemos que los museos locales y provinciales son sitios realmente apropiados para la enseñanza del tiempo histórico. Además de conservar el legado histórico y patrimonial de la ciudad, hay que destacar que últimamente están dedicando un gran esfuerzo desarrollar sus competencias educativas, instituyendo nuevas técnicas de

exposición y variados recursos didácticos (Bonilla Martos, 2017; Aranda, del Pino, Montés, 2010).

Por otro lado, una de las vías más interesantes para trabajar la historia local con el alumnado de Educación Primaria es el trabajo con fuentes documentales, ya que la instrucción en las técnicas de los historiadores (indagación de información, análisis de los contenidos y obtención de conclusiones a partir de hipótesis iniciales) fomenta el desarrollo del pensamiento histórico (Pagès, 2000; Domínguez, 2015).

Para este fin, resulta atractivo mostrar como material didáctico noticias de la prensa de épocas pasadas (ya clasificadas como fuentes históricas) (Araque Hontangas, 2009) porque ayudan a mostrar el concepto de tiempo histórico entre el estudiantado, destacando similitudes y contrastes en los procesos y dinámicas sociales. Para el desarrollo de este trabajo, y por suerte, actualmente resulta factible acceder a la prensa histórica porque existen archivos y bibliotecas virtuales que presentan sus fondos digitalizados para ofrecerlos libremente.

Para esta investigación, se trabajó con la prensa cordobesa albergada en el repositorio digital Biblioteca Virtual de Prensa Histórica, a cargo del Ministerio de Cultura y Deporte, de acceso libre y gratuito a través de este enlace: https:// prensahistorica.mcu.es/es/inicio/inicio.do.

Por último, el lenguaje temporal es primordial en la narración histórica. Para la construcción de la historia requerimos ordenar y clasificar cronológicamente los hitos pretéritos. Además de un determinado lenguaje narrativo en relación con el tiempo, necesitamos que el conocimiento conceptual del tiempo histórico se convierta en uno de los aspectos más importantes del aprendizaje de la historia en la escuela primaria

Los cuentos que explicamos en la escuela o las mismas narraciones que construye el alumnado pueden ser recursos importantes para el aprendizaje de conceptos temporales. A la vez, se convierten en un instrumento importante en la construcción de la temporalidad en los niños y niñas. Las actividades relacionadas con el tiempo de nuestra vida cotidiana, con la organización del horario y de las actividades diarias, ayudarán también al alumnado a comprender la importancia de la gestión del tiempo en su experiencia social (Santisteban, 2009).

Según Guzmán (2011), un cómic es un relato explicado mediante viñetas o recuadros que contiene ilustraciones con un texto más o menos breve. Tiene un alto valor lúdico por el gran poder de atracción y sugestión de sus imágenes, sobre todo en los niños y niñas (Santibáñez, 2012).

El éxito logrado por los cómics como forma de entretenimiento y como herramienta propagandística, especialmente a partir de las décadas de los 1940, provocó que desde espacios de la intelectualidad se fuera reivindicando poco a poco su interés artístico y estético, así como su valor como manifestación cultural y literaria (Becerra y Jorge, 2014; Boerman-Cornell, 2015). Seguidamente, tal y como afirma Saitua, 2018, ya en los 1960 comenzó un largo debate en el ámbito de la educación, que ha perdurado hasta nuestros días, sobre el poder de la novela gráfica como herramienta de apoyo pedagógico (Lima Gomes, 2021).

Finalmente, el cómic ya se ha consolidado como una herramienta válida para la docencia de diferentes asignaturas y materias, ayudando al alumnado en su formación. Así, por ejemplo, es un instrumento ideal para la adquisición de competencias transversales como, por ejemplo, el desarrollo del pensamiento crítico (Espinosa, 2019, Pustz, 2012, Segovia, 2012).

Por lo tanto, según Hansen (2012), para lograr el éxito en la docencia, se hace necesario la elaboración de una planificación didáctica, la cual ha de recoger explícitamente cuáles son las intenciones educativas del uso de este recurso. Igualmente, para que haya una adecuada comunicación entre el autor y el lector es importante dominar las características

Para ello, y para conseguirlo de la manera más interactiva, activa y lúdica posible, se resolvió trabajar con un cómic que se encuadra en la II República y los inicios de la Guerra Civil española.

La obra fue La Balada del Norte (2015). Tomos 1, cuyo autor es Alfonso Zapico, la cual fue editada en Astiberri Ediciones. En ella se trata la llamada Revolución de Asturias de 1934, una insurrección obrera clave para conocer las causas de la Guerra Civil y que, en general, es bastante desconocida por nuestros jóvenes.

La elección de este cómic está relacionado este levantamiento tuvo cierta incidencia en Villaviciosa de Córdoba, importante zona minera del noroeste de la provincia, donde se produjo también un importante levantamiento, cortándose las carreteras y tiroteando a los guardias civiles y militares que acudieron a sofocar la insurrección. Ante tal situación, las autoridades ordenaron la captura de los revoltosos y, al estar vigente el Estado de Guerra, los 121 acusados fueron procesados por la jurisdicción militar por el delito de rebelión. Entendemos, que la narración seleccionada para trabajar en el aula va a permitir acercar al alumnado a la realidad de dicha localidad en este momento histórico.

2. OBJETIVOS

Con la elaboración de esta experiencia didáctica se expusieron una serie de objetivos generales y específicos:

2.1. OBJETIVOS GENERALES

- Plantear estrategias metodológicas que ayuden a poner en valor la didáctica de la historia local en el aula de Educación Primaria.
- Desarrollar la conciencia crítica del alumnado sobre los asuntos relacionados con el pasado y la historia de su localidad.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Confeccionar planteamientos metodológicos que muestren el valor de la identidad (personal y colectiva) en la enseñanza y aprendizaje de la historia local y el tiempo histórico. Un tema nuevo
- Valorar el nivel de aceptación y comportamiento del alumnado de Grado de Educación Primaria utilizando la identidad como herramienta en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los procesos históricos.
- Estimular la investigación histórica del entorno, incitando al alumnado el interés por el descubrimiento del pasado.

3. METODOLOGÍA

El proceso metodológico implementado y que entendido más provechoso para desarrollar estas tareas fue participativo, flexible, partiendo de los conocimientos del propio alumnado para establecer una serie de etapas, las cuales tuvieron delimitadas sus funciones correspondientes.

Con respecto a las actividades, en una primera etapa, se emprendió la labor con en el diseño de las actividades con la intención de emplear un método dirigido al perfeccionamiento de ejercicio docente y del propio profesorado y alumnado, con un enfoque dinámico de la tarea. Se trabajó en la búsqueda bibliográfica para establecer la comprensión del tiempo histórico y de las distintas dimensiones históricas-temporales.

En una fase posterior, se dispuso al estudiantado de clase en equipos por 4-5 componente con la intención de que explorar el currículum publicado en el Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía. De este modo, dichos grupos debieron seleccionar aquella información más adecuada más a la temática planteada, tratando de elaborar una justificación teórica para la realización de cada uno de los trabajos. Esta tarea alcanzó principalmente los contenidos del área de Ciencias Sociales - Bloque 4: Las huellas del tiempo y Bloque 3: El mundo en el que vivimos- y, evidentemente, en los objetivos referidos al conocimiento de la historia de Andalucía y España a lo largo de los diferentes periodos históricos.

En última etapa, el alumnado llevó a cabo de forma alternativa, y en grupos, cada uno de los trabajos propuestos: la salida didáctica al Museo Arqueológico de Córdoba, la lectura del cómic para el conocimiento de la historia local y el uso de la prensa histórica local para conocer el pasado de la localidad.

En lo concerniente concretamente a las actividades, las sesiones fueron organizadas en hora y media cada una, según el calendario de las clases. Por lo tanto, las reuniones fueron semanales, lo que también valió para efectuar una puesta en común con el propósito de beneficiar el intercambio de dudas e información, fomentando el trabajo colaborativo.

Tras la finalización de las actividades, se comenzó a el acopio y análisis de la información. Para la recogida de datos, se utilizó un cuestionario, a través de la plataforma *Google Forms*, compuesto por preguntas de carácter abierto y cerrado, que debió cumplimentar el alumnado personalmente. Dicha encuesta estuvo dispuesta por un total de 30 preguntas cortas y largas intercaladas con cuestiones de carácter valorativo, de tipo *Likert*, asignando al valor 1 un significado de muy en desacuerdo y al valor 5 muy de acuerdo.

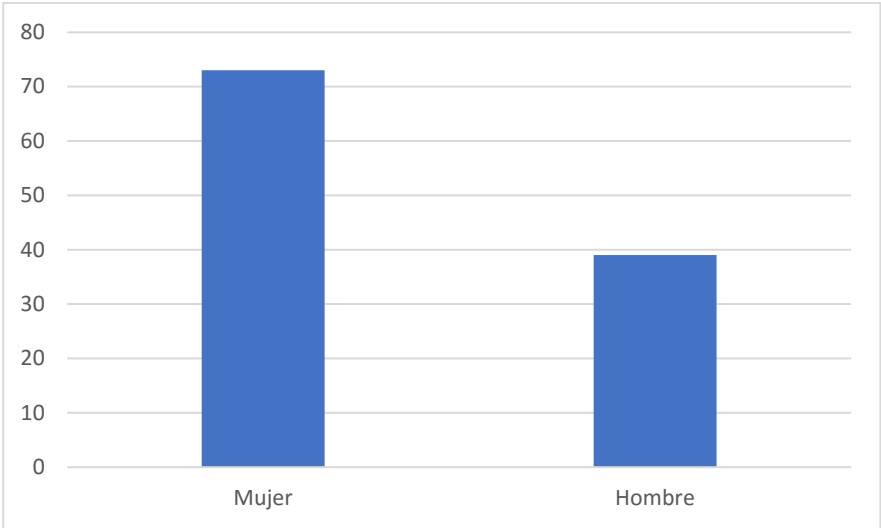
El examen de la información se llevó a cabo a través de técnicas que permitieron los análisis descriptivos, estadísticas y gráficos

4. RESULTADOS

La investigación se llevó a cabo sobre una muestra potencial de 128 personas matriculadas en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, contando con una cooperación total de 112 alumnos y alumnas (n=112); un 87,7% del total de estudiantado matriculado en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales. Dentro de esta participación, 73 personas fueron mujeres y 39, hombres (Gráfico 1)

En general, la inmensa mayoría del estudiantado que participó en la investigación se mostró favorable ante la intervención didáctica propuesta relacionada con el aprendizaje de la historia local de Córdoba. Las explicaciones que aportaron son diferentes, pero los más utilizados están muy relacionado con el estudio del pasado de su ciudad (alumno/a 8, 15, 23, 24, 26, 34, 38, 42, 48, 51, 53, 63, 75, 77, 80, 91, 102, 111), y con el trabajo de su entorno más cercano (alumno/a 3, 12, 22, 28, 25, 44, 52, 59, 62, 71, 82, 93, 104). Igualmente, el estudiantado mostró identificado con aquello que estaba descubriendo o redescubriendo (alumno/a 9, 12, 29, 30, 31, 33, 34, 39, 44, 54), a la vez que se iba aumentando su deseo por conocer más sobre su localidad (alumno/a 13, 20, 57).

GRÁFICO 1. *Género de los participantes*



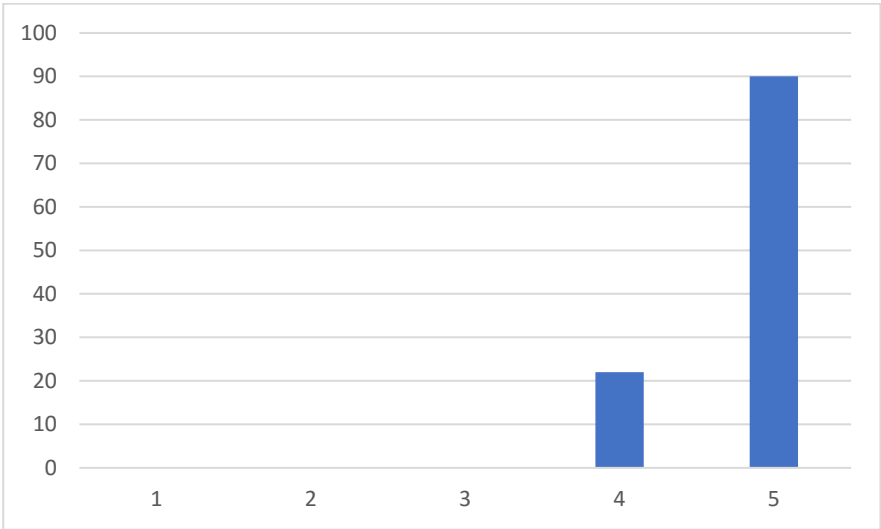
Fuente: elaboración propia

Otra de las cuestiones que más llamó la atención al futuro profesorado de Educación Primaria fue que les resultó ameno el aprendizaje (alumno/a 3, 7, 11, 15, 18, 21, 24, 27, 31, 33, 37, 38, 40, 51, 55, 61, 78, 83, 99, 103). Así se expresó, por ejemplo, uno de los o las participantes: "Lo que más me ha llamado la atención de esta práctica es la forma de trabajar el contenido, la forma de aprender tan didáctica y divertida con la cual se ha abordado un conocimiento que supone poca motivación para el alumnado hoy en día, ya que en la mayoría de las aulas se sigue impartiendo de forma tradicional y el alumnado no tiene la misma facilidad de hacer comparaciones con la actualidad y épocas pasadas". (alumno/a 82).

Por otra parte, se preguntó si durante su etapa en educación primaria y secundaria había trabajo contenidos relacionado con la historia local de Córdoba en la clase de Ciencias Sociales. Una inmensa mayoría de los encuestados y las encuestadas (82 personas, que hacen un 73,3%) afirmaron que, en estos periodos formativos, el profesorado no había planteado actividades o proyectos relacionados con la historia local, mientras que 30 de ellas (26,8%), respondió afirmativamente. De este último grupo, muchos de ellos explicaron que su experiencia venía dada por

que el profesorado había programado salida didáctica a algunos de los monumentos de ciudad, como complemento a los contenidos del libro de texto: "En mi etapa como estudiante en el colegio o instituto nunca tuve la oportunidad de trabajar la historia de Córdoba, aunque sí he realizado una visita a la Mezquita, tras estudiar el tema de Al-Ándalus en clase" (alumno/a 66).

GRÁFICO 2. *La historia local es un buen recurso para el aprendizaje del tiempo histórico y de la historia general*



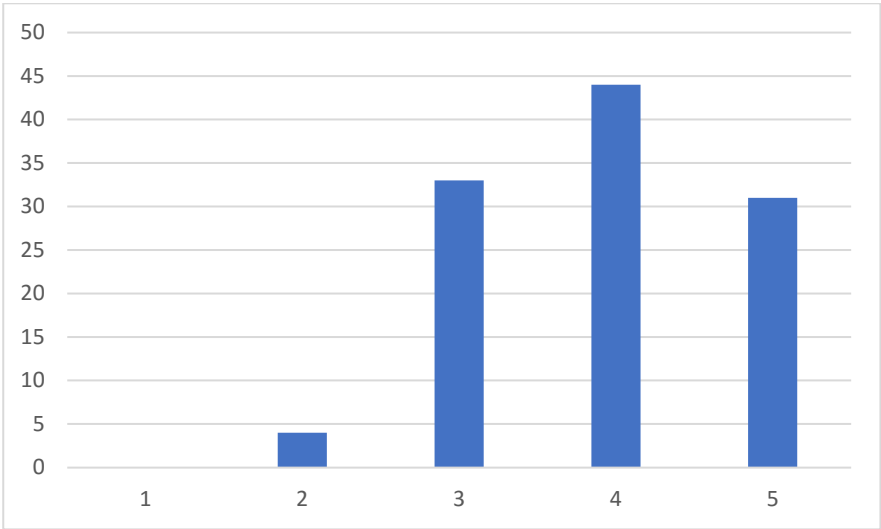
Fuente: elaboración propia

Asimismo, se les planteó si creían que la historia local era un buen recurso para el aprendizaje del tiempo histórico (y de la historia general) y los resultados fueron más que esclarecedores. La totalidad del estudiantado entiende que se trata de una herramienta didáctica apropiada: 90 personas (84,4%) están muy de acuerdo con esta afirmación, mientras que 22 (19,6%), se mostraron de acuerdo (Gráfico 2).

Según el alumno/a 75: "Trabajar la historia local permite relacionar el presente con el pasado, conocer los cambios producidos en la sociedad (…). Es una forma directa para conocer todo lo que conlleva la historia general, además de generar así opinión en el alumnado y conseguir el pensamiento crítico necesario".

Por otro lado, se establecieron dos cuestiones que vinculaban el aprendizaje de la historia local de Córdoba con el sentimiento de identidad. Con la primera de ellas, se quiso conocer la percepción del alumnado respecto a si trabajar la historia local de su ciudad había contribuido a fomentar la identidad individual. Las respuestas fueron bastante variadas, ya que 31 personas (27,7%) estuvieron muy de acuerdo con esta afirmación; 44 (39,3%), de acuerdo; 33 (29,5%), se mostraron neutrales y, finalmente, 2 estudiantes (1,8%) expresaron estar en desacuerdo (Gráfico 3).

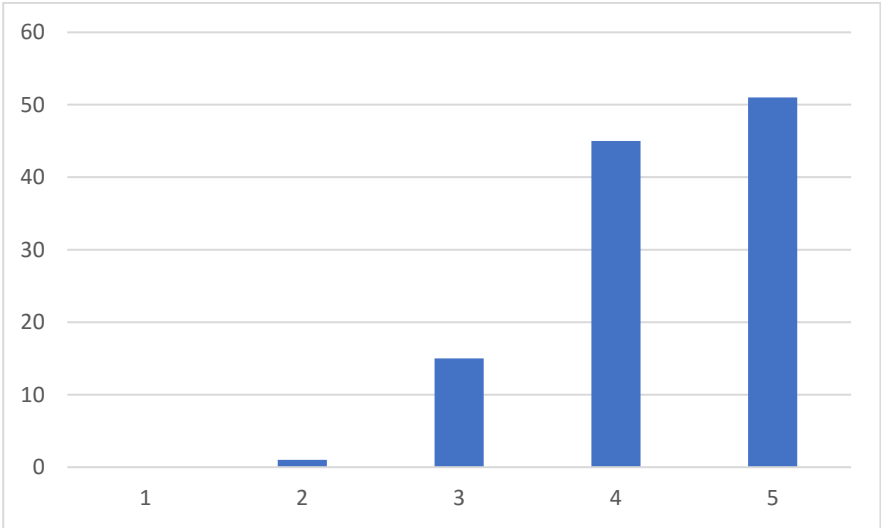
GRÁFICO 3. *Trabajar la historia local puede contribuir a fomentar la identidad individual*



Fuente: elaboración propia

Por su parte, respecto a la aseveración de si trabajar la historia local puede contribuir a fomentar la identidad colectiva la opinión del alumnado también fue diferente. Se constata, según sus respuestas, que 51 personas (45,5%) están muy de acuerdo; 45 (40,2%), de acuerdo y 15 (13,4%), se muestra neutral. Es de destacar, aunque de manera residual, que solo un estudiante (0,9%) expone que no está de acuerdo con dicha afirmación (Gráfico 4).

GRÁFICO 4. *Trabajar la historia local puede contribuir a fomentar la identidad colectiva*



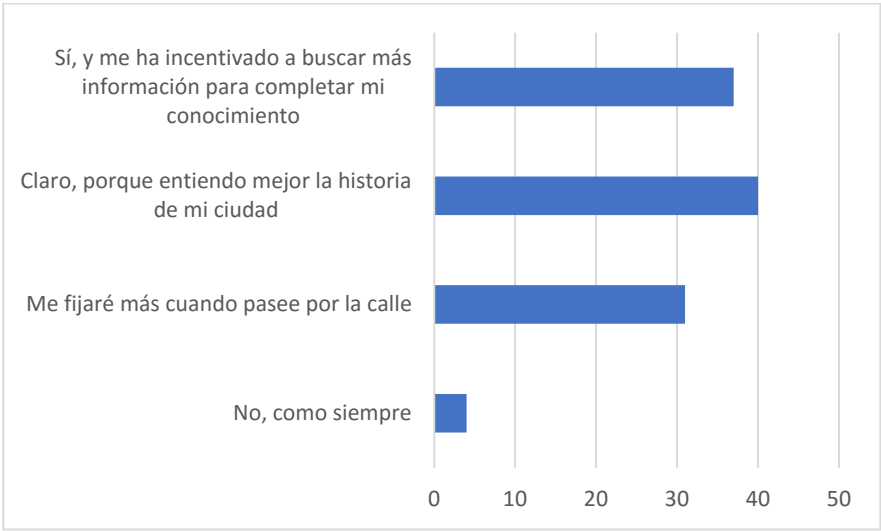
Fuente: elaboración propia

Respecto a estas cuestiones, algunos y algunas participantes han expresado que este tipo de trabajos los ha llevado a identificarse con los miembros de su familia de más edad (especialmente los abuelos), a los que preguntaron para obtener información que les fuera útil para la elaboración de las actividades de clase. Estos son algunas de sus respuestas: "En definitiva, para mí ha sido muy interesante porque me ha hecho transportarme a ese tiempo y poder experimentar lo que tantas historias me contaban mis abuelos. Esta práctica te lleva a lo que anteriormente he dicho, al tiempo que antes imaginabas y poder ampliar la conciencia histórica sobre ella" (alumno/a 68).

Igualmente: "Lo que más me ha llamado la atención ha sido la necesidad que me ha provocado de preguntar a mis abuelos (…). Esta indagación que he llevado a cabo gracias a la práctica ha sido muy significativa para mí, me ha permitido incluso redescubrir la relación que ha mantenido mi familia con Córdoba y sus orígenes humildes, además de vivir momentos muy entrañables en el transcurso de las entrevistas, ¡sin duda, una gran experiencia personal!" (alumno/a 111).

Por último, se planteó al alumnado si, tras la elaboración de estas actividades, entiende la historia de Córdoba (de su ciudad) de otra manera. En general, las respuestas resultan del todo positivas. Un total de 37 (33%) personas contentan afirmativamente y, además le ha incentivado a buscar más información para completar mi conocimiento. Igualmente, 40 (35,7%) de los y las participantes lo creen también así, ya que entienden mejor la historia de su ciudad. Por su parte, 31 personas (27,7%) entiende que gracias a las actividades se fijará más en lo que le rodea cuando pasee por las calles de Córdoba y, por último, 4 estudiantes (3,6%) entendieron que las actividades no habían ayudado a variar su visión y comprensión de la historia local de dicha ciudad (Gráfico 5).

GRÁFICO 5. *Tras la elaboración de estas actividades, ¿entiendes la historia de Córdoba de otra manera?*



Fuente: elaboración propia

Algunos de los testimonios: "Porque muchos de los lugares por los que he pasado miles de veces por la ciudad de Córdoba, ya sean calles, tiendas, plazas u otros, antes eran lugares dedicados a actividades completamente diferentes que yo, personalmente, desconocía. Además, muchas de estas actividades del pasado han sido el motivo por el cual muchas calles tienen ciertos nombres determinados. Es por ello por lo que

considero que estas prácticas no solo me han servido para darme cuenta de la importancia de enseñar la Historia a través de lo cercano, del entorno, sino que también me ha hecho interesarme más y más por conocer el origen y el pasado de todos los lugares por que forman parte de mi día a día, aprendiendo un poco más sobre todos ellos" (alumno/a 15).

Otro de los testimonios: "Me ha parecido gratificante haber trabajado con este recurso educativo, puesto que a medida que he ido avanzando y trabajando, he ido relacionando los diversos acontecimientos históricos con la vida de nuestra ciudad. De esta manera, he llegado a conocer lugares y concepciones históricas que, realmente, no había tenido la oportunidad de conocer anteriormente y que están más relacionado conmigo de lo que yo pensaba" (alumno/a 95).

5. DISCUSIÓN

Como se ha desarrollado a lo largo de estas páginas, para la realización de esta investigación presentamos al profesorado en formación, la utilización tanto del Museo Arqueológico de Córdoba, la lectura y análisis de un cómic sobre la II República y la prensa local histórica con educativos puede resultar una herramienta muy válida para el aprendizaje del concepto del tiempo histórico, tanto por su gran relación con el estudio del entorno como por el sentimiento de identidad, también motor de formación de conocimiento, que aparece entre el alumnado.

Por los resultados acopiados se puede aseverar que el estudiantado de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales del Grado de Primaria de la Universidad de Córdoba ha recibido positivamente las actividades dirigidas hacia el estudio de la historia local de Córdoba. Asimismo, y en relación con ello, la utilización de la historia local (también en el entorno más cercano) como recurso didáctico incentiva el aprendizaje del estudiantado de los contenidos relacionados con el pasado (Borghi, 2010).

Todo ello será posible si se utiliza adecuadamente ya que, si se realiza implementando dinámicas pedagógicas procedimentales, alejadas de perspectivas memorísticas, favorecerá la construcción del

conocimiento desde la integración teórico-práctica. Es por ello por lo que cada vez se hace más necesario la formación de futuros docentes, en educación superior, estimulándoles a implementar metodologías fundamentadas en el aprendizaje por medio de la indagación de información, la selección de fuentes, su interpretación y su análisis crítico (Domínguez, 2015).

Es importante romper con el tradicional modelo de enseñanza de contenidos del pasado, buscando una metodología alternativa que coloque al alumnado en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, siendo el docente el guía de su aprendizaje, buscando que tenga una actitud activa y participativa.

En este camino, fomentar el sentimiento de identidad del alumnado con el pasado resulta imprescindible y por eso es conveniente abordar los contenidos del pasado desde lo conocido, lo cotidiano y lo que provoca pertenencia. Todo ello porque:

- Estimula al alumnado porque se siente identificado con lo que va a aprender.
- Favorece la reflexión y el pensamiento crítico porque se trata de conceptos que maneja.
- Beneficia los procesos de construcción individual y colectiva del conocimiento porque también se promueve un sentimiento de pertenencia a la vez que se puede fomentar el valor de la diferencia.
- Establece el procedimiento para reforzar la adquisición del método y de las técnicas de análisis histórico.

Sin embargo, se debe ser prudente a pesar de obtener estos resultados tan positivos con la investigación. El profesorado debe tener en cuenta algunos peligros que debe sortear si quiere trabajar la historia local en el aula para el cometido de una mejor enseñanza de las Ciencias Sociales.

En un sentido, trabajar la historia local resulta más de lo que puede parecer (Prats, 1996). No se trata de un concepto simplista y erudito en el

que caben todo tipo de datos y de fechas para explicar pormenorizadamente lo que pasó en mi localidad, qué batalla sucedió en ella, quién fue el alcalde, o quién o para qué se erigió determinado edificio o monumento. Todo ello que conllevará a un acaparamiento de informaciones que no resultan interesantes para el aprendizaje significativo de la Historia. Y además no ayuda a que el estudiantado se identifique con lo que tiene que aprender.

Esta metodología implica que el docente asuma un mayor trabajo, principalmente en la confección de las actividades y la selección de los contenidos. En este sentido, es casi imprescindible que el profesorado tenga cierta experiencia investigadora, o que posea algo de interés por el trabajo científico de la historia porque favorecerá el desarrollo del proceso didáctico, eliminando todo aquello que no sea significativo para el aprendizaje significativo. Igualmente, esta práctica valdría para una mejor introducción por parte del estudiantado en el método de investigación, elemento primordial para avivar la pedagogía del descubrimiento (Borghi, 2010).

También es importante que se seleccionen recursos didácticos apropiados que fomenten una enseñanza de la historia local que esté orientada hacia el aprendizaje de la historia total. Por eso es también importante que el alumnado sienta como lo que aprende como algo útil y válido para su vida diaria, y eso también se puede conseguir a través del sentimiento de identidad.

6. CONCLUSIONES

Este texto presenta una investigación pedagógica para conocer la percepción del alumnado de tercero de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales sobre si la identidad y la historia local de Córdoba son herramientas válidas para favorecer la enseñanza del tiempo histórico.

Como se ha comprobado, el estudiantado confirma que ha aprendido sobre la historia de la ciudad de Córdoba a través de las actividades planteadas y, lo que es más importante, se han adentrado en contenidos

de historia general, a la vez que ha comprendido el concepto de tiempo histórico.

Además, tal y como lo han expresado con sus respuestas del cuestionario presentado, lo han logrado de forma entretenida y divertida. La razón principal de este hecho ha sido el trabajo con el entorno, con aquello que es cotidiano, conocido y, en cierto modo, con lo que les resulta propio.

Por todo ello, se demuestra que es importante apostar por nuevos métodos de enseñanza de la historia que no reproduzcan pautas y modelos tradicionales, los cuales muestran el pasado fraccionado y desconectado. Es necesario que se transite por este camino para formar al alumnado en pensamiento histórico, herramienta importante para adquirir recursos para el análisis, comprensión o de interpretación del pasado. De este modo, tendrá la facultad para aprehender la historia con autonomía, consiguiendo ser capaz de confeccionar su propia representación del pasado y contextualizar o interpretar los hechos pasados, también con el conocimiento de la distancia que los separa del presente. Sin ninguna duda, el perfeccionamiento del pensamiento histórico tiene que convertirse en la clave principal que fomente el debate, acreciente la argumentación y beneficie la exposición de reflexiones o hipótesis.

Para este fin, las aproximaciones socioculturales a la construcción de la identidad proporcionan una base sólida para trabajar los procesos del pasado, especialmente en lo relacionado con la historia local. Y es que ambas metodologías, combinadas y tomadas en conjunto dan como resultado una visión holística de cómo el aprendizaje del entorno (o la historia local) favorece las experiencias educativas porque predispone al alumnado, que se ve más estimulado con aquello con lo que se identifica.

En definitiva, el análisis realizado demuestra que la enseñanza de la historia local a través del fomento de las identidades estimula positivamente al alumnado, mejorando el proceso de enseñanza- aprendizaje de las Ciencias Sociales. El acercamiento y comprensión del pasado de su localidad propició su motivación y participación, a la vez que favoreció el desarrollo de su creatividad y el pensamiento histórico y crítico.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este capítulo parte del Proyecto del Grupo "INDICES. Investigación en Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales" (SEJ-544). Dpto. de Didácticas Específicas. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba (España).

8. REFERENCIAS

Aranda, A.; del Pino, M. J.; Montés, F. (2010). Los aspectos patrimoniales en la educación primaria en la nueva reforma educativa de Andalucía (España). Revista Iberoamericana de Educación. Vol. 52, no 1.

Araque Hontangas, N. (2009). Los medios de comunicación, desde su vertiente didáctica, dentro de la Universidad. Prisma Social, 3.

Becerra, D & Jorge, S. (2014). Un acercamiento didáctico a la primera mitad del s. XX a través de los cómics. Espacio, Tiempo y Forma. Serie V. Historia Contemporánea, 26, 15-40.

Boerman-Cornell, W. (2015). Using Historical Graphic Novels in High School History Classes: Potential for Contextualization, Sourcing, and Corroborating. The History Teacher, 48(2), 209-224.

Bonilla Martos, A. L. (2017). Los museos como recurso didáctico: El ejemplo de los museos arqueológicos. Antropología Experimental, 17, Texto 21, 297-303.

Borghi, B. (2010). El patrimonio de la historia y su uso didáctico. Investigación en la escuela (70), 89-100.

Domínguez, J. (2015). Pensamiento histórico y evaluación de competencias. Barcelona: Graó.

Espinosa, J. (2019). Didactic interaction through comics in the generation of resources. Centro Sur, 3(1), 2019.

Gómez, C. J.; Miralles, P.; López, R. y Prats, J. (2017). Las competencias históricas en el horizonte. Propuestas presentes y perspec- tivas de futuro. En López, R.; Miralles, P.; Prats, J. (Ed.). Enseñanza de la historia y competen- cias educativas. Barcelona: Graó, 2015-227.

Guzmán, M. (2011). El cómic como recurso didáctico. Pedagogía Magna, 10, 122-131.

Hansen, K. S. (2012). In Defense of Graphic Novels. The English Journal, 102(2), 57-63.

Luehmann, A. L. (2009). Accessing resources for identity development by urban students and teachers: Foregrounding context. Cultural Studies in Science Education, 4(1), 51–66. doi: 10.1007/s11422-008-9139-4.

Marín López, R. (2003). Notas sobre el concepto de Historia e Historia Local. En II Congreso Historia Local de Metodología de la Investigación Histórica (pp. 45-70). La Orotava. Gobierno de Canarias.

Pedreño Ros, D. (2015). Aportaciones Didácticas de la Historia Local y Familiar al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Sociales. Experiencias en Tres Centros Educativos de la Región de Murcia de Educación Primaria, Secundaria y PCPI. Tesis defendida en la Universidad de Murcia. http://hdl.handle.net/10201/46981

Pagès, J. (2000). La formación inicial del profesorado para la enseñanza del patrimonio histórico y de la historia. Treballs d'Arqueologia, 6, 205-217.

Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. El futuro del pasado, 10, 19-56.

Prats, J. (1996). El estudio de la Historia local como opción didáctica. ¿Destruir o explicar la historia. Iber Didáctica de las ciencias socia- les, geografía. e historia, 8, 93-106.

Pustz, M. (2012). Introduction: Comic Books as History Teachers. En M. Pustz (Ed.). Comic Books and American Cultural History: An Anthology (pp. 1-8). Nueva York: Continuum.

Saitua, I. (2018). La enseñanza de la historia a través de la novela gráfica: una estrategia de aprendizaje emergente. Revista de Didácticas Específicas, 18, 65-87.

Santisteban, A. (2010). La formación de com- petencias de pensamiento histórico. Clio & asociados: La historia enseñada, 34-56.

Segovia, B. (2012). La adquisición de la competencia narrativa a través del cómic en la Escuela Primaria. Revista Complutense de Educación, 23(2), 375-399.

Trepat, C.-A; Comes, P. (1998). El tiempo histórico y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales. Barcelona: Grao.

LA ESPECIFICIDAD MORAL DEL PLAN CÓNDOR

VIVIANA MASCIADRI
Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas
(IIEGE-UBA)

1. INTRODUCCIÓN

El propósito de este estudio es examinar los aspectos discriminatorios y género sensitivos de la violencia desplegada sobre las poblaciones implicadas formalmente en el Plan Cóndor a partir del 25 de noviembre de 1975 mediante documentos desclasificados por el Servicio Histórico del Ejército Argentino conexos a la casuística "Caso Gelman vs. Uruguay" (2011) y "Plan-Cóndor" (2016).

No hay que soslayar que el Plan Cóndor se imbrica en un proceso civilizatorio de largo plazo definido por circuitos de territorialidades generizados. De acuerdo con los argumentos eliasianos, los circuitos relacionales mundiales no son ajenos a los *establishments* sacerdotales y militares, ni tampoco a los *establishments* económicos y de partidos ni tampoco a los *establishments* científicos. Todos ellos, en el largo o en el corto plazo, han intentado monopolizar sus conocimientos como un recurso de poder, aunque en los modelos pluralistas de desarrollo social, una sociedad-Estado nunca depende de un grupo o de varios grupos de funcionarios especializados. En un balance recíproco pero desigual entre los diferentes grupos, el nivel de dependencia del conocimiento mágico-mítico de las formas del espíritu del mundo propias de las sociedades-Estado precientíficas ha disminuido y se ha desplazado hacia mayores niveles de dependencia de los conocimientos científicos. Es decir, si bien el conocimiento mágico-místico puede ser tratado como un misterio, es decir, ser exclusivo de un grupo humano particular, una vez encontrada una explicación congruente con la realidad difícilmente pueda ser mantenida en secreto lo que explica que

documentos oficiales clasificados se desclasifiquen (Ejército Argentino, 2000). De ahí que sea difícil que los conocimientos científicos se conviertan en misterios. Asimismo, las coerciones impuestas a los seres humanos por fuerzas divinas, mágicas o por los militares y sus seguidores cambiaron en la "estructura de la humanidad" (Elias, 1998, pp. 284-289). Como las figuraciones cambian en el largo plazo, también la estructura de la personalidad de los individuos lo ha hecho interviniendo cambios en las relaciones entre los sexos y lo cotidiano, pero también en las emociones y la técnica como partes de dicho proceso (Elias, 1998). En nuestros días, el concepto "humanidad" ya no es un término forzado por el ideal pues designa a la totalidad de las sociedades humanas, "para el proceso de la figuración en marcha que todas las diversas unidades de supervivencia forman entre sí". Simboliza "la continuidad a largo plazo del desarrollo de las sociedades humanas" siendo un concepto "ventana para la exploración indispensable y para el entendimiento de los tiempos pasados y presentes".

Según observa Boccia Paz (1999, p. 6) "como ocurriría dos décadas después con el Mercosur, el 'Operativo Cóndor' pudo concretarse por la existencia de una coyuntura política regional que le serviría de sustrato ideológico y justificación moral".

Si bien dicho Plan se forjó tiempo antes, el mismo se formalizó el 25 de noviembre de 1975 cuando se reunieron en Chile autoridades castrenses de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay convocadas por el entonces jefe de la Dirección de Inteligencia Nacional de Chile, Manuel Contreras fallecido el 7 de agosto de 2015. En efecto, el pacto se selló a partir de una sucesión de golpes de Estado[192] (Bethell, 2001; Andersen, 2002) que no excluyeron al último interregno peronista (Bernetti y Puiggrós, 1993; Zanatta, 2005; Goñi, 2017).

[192] El primero tuvo lugar en 1954 en Paraguay con Alfredo Stroessner y se sucedieron en 1964 en Brasil con Humberto de Alencar Castelo Branco; en 1966 en Argentina con Juan Carlos Onganía; en 1971 en Bolivia con Hugo Banzer; en 1972-1973 en Uruguay con Juan María Bordaberry; en 1973 en Chile con Augusto Pinochet y en 1976 en Argentina con Jorge Rafael Videla.

No existe una fecha que delimite el final del Plan Cóndor pues culminó, a medida que los regímenes de seguridad nacional decayeron aunque se conoce que, por lo menos, hasta la decimoséptima *Conferencia de los Ejércitos Americanos* realizada en Mar del Plata en 1987, los oficiales de los ejércitos partícipes acordaron establecer una central supranacional de inteligencia para intercambiar información e inteligencia actualizada sobre el movimiento comunista internacional en los países miembros (Folha de S. Paulo, 1988). Dicho de otro modo, superados en parte los Estados burocráticos autoritarios (O'Donnell, 2009; O'Donnell, Schmitter y Whitehead, 1994; Rodríguez Leal y Carnota, 2015) y mientras los procesos de justicia transicional de la región interactuaban entre sí se sucedieron, otros procesos genocidas para reorganizar, una y otra vez, las poblaciones del mundo mediante argumentos siempre políticos (Charbit, 1987; Avni, 2005; Della Pergola, 2011; Vasallo, 2011; Feierstein, 2016). Así el marco jurídico que representa el derecho internacional de los derechos humanos constituyó una herramienta imprescindible que colaboró con los procesos de justicia transicional en relación con, las graves violaciones de derechos ocurridas durante la vigencia del Plan Cóndor analizadas en estas páginas.

2. METODOLOGÍA

2.1. Las invocaciones durante la Séptima Conferencia de los Ejércitos Americanos (1966)

En términos amplios tras el final de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) y en el contexto de la Guerra Fría (1947-1991) que enfrentó al bloque de naciones occidentales encabezadas por los Estados Unidos, con los países del llamado "socialismo real" que lideraba la Unión Soviética, ambos países del norte realizaron esfuerzos máximos para mantener su dominio global. En la región existió la escuela de las Américas donde se impartió la Doctrina de Seguridad Nacional (DSN),[193] aspecto

[193] Los tres ejes de esa doctrina militar eran suprimir: la distinción entre violencia y no violencia, lo que implica que la seguridad puede lograrse por medios violentos o no violentos; la distinción entre enemigo interior y exterior y la distinción entre violencia preventiva y represiva (Feierstein, 2016, p. 267).

teórico de la asistencia tecnológica militar que definía al comunismo como el enemigo del mundo occidental y cristiano siendo este último aspecto el signo caracterológico de las dictaduras del Cono Sur y que en Argentina evidenció, la influencia del nacional catolicismo francés, que explica el compromiso que demostró la cúpula eclesiástica en la guerra no convencional (Feierstein, 2016, p. 268) involucrando también al peronismo (Zanatta, 2005; Feierstein, 2011; Franco, 2012; Goñi, 2017; Larraquy, 2018; Masciadri, 2018). Mundo que desde esa óptica se remonta formalmente al día primero de la era común que rige el calendario gregoriano que se erige a sí mismo como uno de los elementos de defensa del "orden moral", es decir, de la "occidentalidad cristiana". Al mismo tiempo, dicha cosmovisión nutrió los conceptos de guerra generalizada, guerra revolucionaria y guerra contrarrevolucionaria que se liga conflictivamente al de "fronteras ideológicas".[194] En dicho proceso de civilización y tecnificación[195] resulta pertinente conocer que desde la perspectiva de la "historia de los conceptos", el término Occidente (*Westen*) se emplea en contextos de experiencia y articula redes semánticas con diversos significados sociopolíticos, con lo cual, el término adquiere un carácter inevitablemente plurívoco. El término Occidente (*Westen*) erige su carácter política, cultural y religiosamente; el Este (*Osten*) y el Oeste (*Westen*) funcionan —observados en la historia de los conceptos— como grandes estereotipos que frecuentemente dependen de descripciones históricas persuasivas de sí mismo o del

[194] La guerra total es un conflicto que por sus medios y sus fines implica la posibilidad de destrucción total del orden social. La noción de guerra revolucionaria difundida en la región especialmente entre 1961-1962 era vista como la estrategia del comunismo internacional para avanzar en el mundo libre y en el Tercer Mundo siendo un elemento central en ella el concepto de "fronteras ideológicas". La guerra contrarrevolucionaria es aquella que opera mediante la inteligencia detectando a los potenciales simpatizantes para aislarlos y en ella importa tanto la información como la técnica de modo que la informática cumplió un papel central que se materializó en la reorganización de la población (emigraciones forzadas, desapariciones, etc.); debido a que el enemigo era indefinido la tortura representó el carácter disciplinario de los cuerpos y de las mentes donde la acción psicológica cumple un papel nodal (enrolamiento, propaganda, control de actitud crítica). Véase Feierstein, 2016, p. 269.

[195] Son procesos de largo plazo que no son planeados ni se rigen por una meta; a pesar de que en ocasiones presentan movimientos contrarios, su dirección es discernible a largo plazo. No son procesos planeados por haber surgido del entrelazamiento, la conjunción, la cooperación y la confrontación de muchas actividades planeadas (Elias, 1998, p. 453).

extranjero (Ritter, Gründer y Gottfried, 1998). Procesos y grandes estereotipos que se articulan de manera compleja con el argumento agambeniano sobre "la absolución de Pilato en la leyenda [que] coincide con la intención de atribuir la responsabilidad de la crucifixión exclusivamente a los judíos" (Agamben, 2014, p. 12). Tanto es así que el filósofo italiano considera urgente reinterpretar el proceso de Jesús como momento clave de la historia de la humanidad, esto es, prevenir conflictos mayores a los ya acaecidos a lo largo de toda la "era cristiana" puesto que "La crítica de la violencia es la filosofía de su historia" (Benjamin, 2010, pp. 179-180).

Volviendo a la situación, en particular, no hay duda de que uno de los representantes clave de aquella visión fue Victorio Bonamín[196] quien, como parte de sus deberes como sacerdote de la Iglesia de Cristo y como militar, contribuyó a elaborar "una doctrina seudorreligiosa dirigida a sustentar el ejercicio del poder político por las fuerzas armadas y la utilización de cualquier medio para conseguir sus fines" (Mignone, 2013, p. 30). Por ello se examinan dos documentos oficiales e históricos desclasificados por el Servicio Histórico del Ejército Argentino clave: la invocación presentada en el acto de apertura y la plegaria pronunciada durante el acto de clausura de la *Séptima Conferencia de los Ejércitos Americanos*. Dichas alocuciones oficiales pronunciadas por el provicario de las Fuerzas Armadas en el marco de la *Séptima Conferencia* realizada en Buenos Aires, entre el viernes 28 de octubre y el martes 8 de noviembre de 1966, ante las delegaciones de los ejércitos de dieciséis países del continente[197] que mencionan a dios y a la virgen de

[196] Remite a la figura del *Flamen Diale* (Agamben, 2010, pp. 232-233).

[197] La delegaciones integrantes fueron: 1) Bolivia: el comandante del ejército coronel David La Fuente Soto, el jefe de Sección III del EME coronel Cesar Ruiz Velarde y el jefe de la Sección II del EME el teniente coronel René Bernal Escalante; 2) Brasil: el jefe del Estado Mayor General (EMG) general de división Álvaro Tavares Carmo, el coronel Octavio Pereyra Costa (EMG), el adjunto a la 2da sección del Estado Mayor del Ejército teniente coronel Aldo Lins Marinho y el adjunto de 3ra sección del Estado Mayor del Ejército Davio Ribeiro de Faria; 3) Colombia: el comandante del Ejército Mayor General Cesar Cabrera Forero, el jefe de departamento E-3 del Ejército coronel Jorge E. Alba Hernández y el jefe del departamento E-2 del Ejército coronel Efraín Horacio Vallejo Ardilla; 4) Chile: el comandante en jefe del Ejército general Bernardino Parada Moreno, el secretario comandante en jefe del Ejército coronel Rene Schneider Chereau y el jefe del servicio de inteligencia militar teniente coronel Luis Alvarado

Santa Rosa de Lima dan cuenta de la envergadura hemisférica de aquella doctrina y de los medios morales esgrimidos para alcanzar los fines:

> "Y cuando sobre los pueblos se cierne el peligro de un comunismo ateo cuya dialéctica niega la libertad y cuyo odio aniquila la dignidad humana haciendo imposible la paz y frágil la seguridad de las naciones, a nosotros más nos urge aquel imperativo de lealtad jurada a tu divino

Torrejón; 5) Ecuador: el comandante general del Ejército coronel Mantilla Ante, el jefe del departamento III de la comandancia general coronel Juan Manuel Gómez de la Torre Serrano y el adjunto al Estado Mayor General teniente Mario López Serrano; 6) El Salvador: el jefe del Estado Mayor de la Fuerza Armada coronel Fidel Torres, jefe del departamento 1 personal del Estado Mayor teniente coronel Carlos Romero y el subsecretario de la escuela militar teniente coronel Arturo Armando Molina; 7) Estados Unidos de América: el jefe del Estado Mayor del Ejército general Harold Keith Johnson, comandante de las Fuerzas del Ejército, comandante del Sur, fuente Amador, zona del Canal general de división James Dyce Alger y el subjefe auxiliar del Estado Mayor del Ejército (Operaciones Especiales) general de división William Pelham Yarborough; 8) Guatemala: el jefe del Estado Mayor del Ejercito coronel Doroteo Reyes Santacruz y el comandante de la Brigada Militar 'Mariscal Zabala' coronel Enrique Daniel Cienfuentes Méndez; 9) Honduras: el jefe del Estado Mayor de las FFAA teniente coronel Mario Rodolfo Lainez Flores, el jefe del departamento de acción cívica teniente coronel Manuel Villanueva Doblado y el oficial ejecutivo de la Fuerza Aérea el teniente coronel Mario Enrique Chinchilla Cárcamo; 10) Nicaragua: el coronel José Dolores García del Ministerio de Defensa, el coronel Javier Arguto R. y el coronel Cesar A. Borge C; 11) Panamá: el comandante en jefe de la Guardia Nacional (GN) general brigadier Bolívar E. Vallarino, el intendente general de la GN el teniente coronel Ángel Rodrigo Arauz C. y el secretario ejecutivo de la GN teniente coronel Omar Torrijos Herrera; 12) Paraguay: el ministro de Defensa Nacional y jefe EMG de las FFAA general de división Leodegar Cabello; el subjefe del Estado Mayor General de las FFAA general brigadier Marcial Alborno Ortiz y el jefe del departamento de asuntos interamericanos del EMG coronel Roberto Cubas Barboza; 13) Perú: el comandante general del Ejército general de división Julio Doig Sánchez; el director de operaciones e instrucción del Ejército, general brigadier Alejandro Sánchez Salazar; y el director de inteligencia del EMG general brigadier Edgardo Mercado Jarrín; 14) República Dominicana: el jefe del estado mayor del Ejército Nacional general brigadier Elio Osiris Perdomo Rosario; el consultor jurídico del Ministerio de las Fuerzas Armadas coronel abogado Dr. Rafael Emilio Saldaña Jiménez y el director de la escuela para oficiales del Ejército Nacional teniente coronel Pompeyo Vinicio Ruiz Serrano; 15) Uruguay: el inspector general del Ejército general Hugo Tiribocchi; el segundo subjefe del EMGE coronel Américo Colombo y el jefe del departamento IV del EMGE coronel Eduardo A. Pérez; 16) Argentina: el comandante en jefe del Ejército teniente general Pascual Pistarini; el director de la Escuela Superior de Guerra general brigadier Joaquín A. Aguilar Pinedo y el subjefe VI investigaciones y planeamiento general brigadier Alcides López Aufranc. Además, el jefe del personal del comando de planeamiento y ejecución de la Séptima Conferencia fue el general de Brigada D. Alejandro Lanusse siendo el jefe de departamento de prensa el teniente coronel D. Cesáreo Cardozo. Participaron como observadores México, la Junta Interamericana de Defensa y el Consejo de Defensa Centroamericano (Congreso de la Nación, 1966, pp. 45-53).

> querer, y a la autenticidad del alma de nuestros pueblos (Congreso de la Nación, 1966, p. 249)".

Conviene comprender que la dimensión local de aquella doctrina hemisférica comenzó a detonar tiempo después en escenarios provinciales mínimos y que para su revisión remitimos al texto *Teatralidad y guerrilla en el noroeste argentino: el caso Marat-Sade (1972)* pues aborda, entre otros aspectos, un tumulto protagonizado por militantes del nacionalismo-católico durante el estreno de *Marat-Sade* en el Teatro San Martín, el 13 de agosto de 1972 que desbordó los límites de la teatralidad del teatro pues, los nacionalistas católicos serían detenidos por la policía, siendo el fraile José Cano, representante de la derecha católica falangista y miembro de la entonces Junta de Estudios Históricos de Tucumán, el autor intelectual del disturbio.

Según ha demostrado Martín Andersen detonó, además, en las instituciones propiamente tales. En efecto, Andersen calificó como "el ultraje más sangriento" de la historia institucional de la policía argentina, al atentado perpetrado por el grupo católico de la izquierda peronista montoneros contra la Superintendencia de Seguridad Federal donde operó, el Comando del Primer Cuerpo del Ejército y su Batallón 601 de inteligencia desde diciembre de 1975. El ex corresponsal especial en Buenos Aires de *Washington Post* menciona que la bomba detonó, el 2 de julio de 1976 dejando 22 muertos y más de 60 heridos de gravedad vengándose el hecho mediante, el asesinato de tres sacerdotes y dos seminaristas de la iglesia de San Patricio siendo, uno de ellos, violado mediante la introducción de un documento de la Iglesia en el ano (Andersen, 2001, pp. 274-276).

Retomando las invocaciones pronunciadas durante la *Séptima Conferencia* es importante advertir que simbolizan, el signo caracterológico que adoptó la violencia sistemática, generizada, antisemita y xenófoba de las dictaduras del Cóndor que justificaron, con los años, la envergadura de la persecución. En términos agambenianos, cuando una orden era ocasionalmente mencionada, "simplemente se la explicaba como un acto de voluntad y, de ese modo, se la confinaba a la esfera de la moral" (2012b, p. 56).

> "Danos la gracia de estudiar y trabajar con la humildad y la generosidad de los servidores fieles, puestos los ojos —por encima de nuestros intereses particulares— en el cumplimiento de tu voluntad, tan rica en designios de gloria sobre nuestra América, y en las necesidades de nuestros pueblos, tan deseosos de integrarse en paz y libertad para el anhelado desarrollo de sus comunidades" (Congreso de la Nación, 1966, pp. 265-266)".

Cada integrante del aparato gubernamental que se formó y se mantuvo en movimiento tras el paradigma de la *oikonomía* se dispuso a sí mismo y al conjunto en virtud de un "plan providencial", que incluía gobierno, ángeles,[198] ministros y policías, los instrumentos de la 'obra de Dios' (Agamben, 2008, p. 480). Aludiendo a las comunidades informativas, el bando no sólo adoptó la forma de la selectividad del secuestro, la privación ilegal de libertad, la apropiación de niños, la desaparición forzada y la imposición de tormentos. También implicó, la sistematicidad de la violencia sexual —desnudez forzada, abuso sexual, esterilización forzada, abortos forzados, violaciones sexuales—, "una forma de agresión que afecta bienes jurídicos concernientes a la identidad e integridad sexual de las personas" (Paolini, 2011, p. 258). Como observan Sonderéguer y Correa (2012, p. 298) "En las violaciones sexuales se expresa un acto de poder". Poder que se hace manifiesto cuando se examina, la justificación moral de prácticas degradantes en un contexto más amplio y de largo plazo que develan varios aspectos de la negatividad del fascismo y el nazismo (Zanatta, 2005; Finchelstein, 2010; Goñi, 2017; López Göttig, 2019). En efecto, para quienes creen en la Providencia —el gobierno divino del mundo (Agamben, 2012a, p. 167)— la negatividad remite a la trilogía "Dios, Patria, Familia" (TOCFR, 2010, p. 145).

> "Te damos gracias, Señor, por la unanimidad de nuestros corazones, identificados, a lo largo de nuestras deliberaciones, por el sentimiento de una hermandad que hunde sus raíces en la común creencia de que

[198] Creado en 1957, el vicariato castrense es una institución intermedia e interestatal que en lo eclesiástico responde a la jerarquía vaticana, en lo jurídico y económico depende del Poder Ejecutivo y en lo militar se subordina a los Estados Mayores de las tres fuerzas. También existe el clero de la Policía Federal desde 1946 destinado a las fuerzas de seguridad y a los servicios penitenciarios (Bilbao y Lede, 2016, pp. 100-123).

> somos todos hijos de un mismo Padre, miembros de una misma familia de pueblos (Congreso de la Nación, 1966, p. 361)".

En este caso concreto fueron dieciséis, las delegaciones de los Ejércitos Americanos que adhirieron al clerofascismo cristianizado optando por defender, el "orden manifiesto" de la familia y de la economía familiar[199] valiéndose, inclusive, de comandos moralizadores, paraestatales[200] y de fundaciones como la Cruzada de la Solidaridad. Dos aspectos —negatividad, impunidad— que remiten a la figura del genocidio (Foro de Buenos Aires por la Vigencia de los Derechos Humanos, 1973; Rodríguez Agüero, 2009; Feierstein, 2011; Lozada, 2014; IPPDH, 2015; Larraquy, 2018). En términos de Marta Vasallo la 'ceguera de género' por la cual algunos tribunales no juzgan los delitos contra la integridad sexual en contextos de represión política y conflictos armados:

> "No es exclusiva de Argentina. Estos delitos, sistemáticos en los conflictos armados externos e internos, no han recibido condenas hasta que en la segunda mitad del siglo XX empezó a elaborarse una jurisprudencia específica a propósito de los crímenes cometidos durante la Segunda Guerra Mundial por los nazis y por el ejército imperial japonés, por las fuerzas de seguridad en los conflictos internos de Perú, Guatemala y Colombia, en las guerras étnicas en los Balcanes y en Ruanda, y por las

[199] En general, de la teología cristiana derivan dos paradigmas políticos antinómicos, pero funcionalmente conectados: la teología política, que funda en el único Dios la trascendencia del poder soberano, y la teología económica, que sustituye a esta por la idea de una *oikonomía*, concebida como un orden inmanente —doméstico y no político en sentido estricto— tanto de la vida divina como de la humana (Agamben, 2008, p. 13). Debido a la funcionalidad de dichos paradigmas es probable que, una vez finalizada la guerra fría no se haya creado ningún plan regional para el desarrollo tecnológico puesto que, las capacidades tecnológicas que generan poder económico y militar, en la región, estuvo mediada por el Estado Vaticano (Souza Neves, Ilg Byington y von Staa, 2015; Rodríguez Leal y Carnota, 2015; Monteiro Fernández, 2015).

[200] El "Plan Cóndor" designado también como "Operativo Cóndor", "Operación Cóndor" o el "Sistema Cóndor" se caracterizó por la participación de "logias, organizaciones y redes de extremistas, como los escuadrones de la muerte Triple A y Milicia en Argentina y Patria y Libertad en Chile" que utilizaban computadoras y tecnología de comunicaciones en gran parte proporcionada por la CIA (Slatman, 2012; McSherry, 2012, p. 34). Así la "operación" se dirigió hacia los insurgentes armados, pero también implicó a expresidentes, legisladores, oficiales del ejército, dirigentes de partidos políticos, militantes de organizaciones populares y políticas que se opusieron a los gobiernos de turno (Calloni, 1999; IPPDH, 2015).

dictaduras de la Doctrina de la Seguridad Nacional, articuladas por el Plan Cóndor, en América del Sur (Vasallo, 2011, p. 12)".

2.2. Las Sentencias (2011, 2016)

A partir de la guía del acervo documental Cóndor del IPPDH, que sintetiza información sobre 219 fondos archivísticos alojados en instituciones públicas, organizaciones de derechos humanos y colecciones privadas en los seis países que primeramente conformaron el Plan Cóndor, se ubicaron dos expedientes en materia de delitos sexuales: 1) el iniciado en febrero de 2011 identificado como causa N°836/2012 "Delito de Torturas de Gertrudiz Rubio Farías/Rosa Catalina Palma Herrera/Adriana Zavala San Martín" (Santiago, Chile) que investiga la responsabilidad penal en calidad de autores, cómplices y encubridores de los delitos de asociación ilícita y aplicación de torturas a través de tormentos de connotación sexual de tres mujeres detenidas en Buenos Aires, Argentina, en el contexto de la Operación Cóndor aunque las condiciones de acceso son nulas; 2) la "Causa Arzuaga Lucía y otras, denuncia" (Uruguay) presentada en 2011 y referida a los delitos sexuales cometidos en perjuicio de veintiocho mujeres en los Batallones de Infantería N° 5, 7 y 13, en el Batallón de Ingenieros N° 1, Caballería N° 9, la "Cárcel del Pueblo", el Penal de Punta de Rieles (EMR N° 2), la Escuela de Armas del km. 14, los Grupos de Artilllería N° 1 y 5, el Hospital General de las Fuerzas Armadas, el Regimiento de Caballería Mecanizada N° 4 y La Tablada (Base Roberto).

Luego de dicha exploración se seleccionaron dos causas paradigmáticas para examinar el carácter de la represión estatal e interestatal aludida:

> "Sentencia de 24 de febrero de 2011 de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) (Costa Rica) en el caso Juan Gelman, María Claudia García Iruretagoyena de Gelman y María Macarena Gelman García Iruretagoyena contra la República Oriental del Uruguay, denominado "caso Gelman vs. Uruguay" y;
>
> - sentencia de 27 de mayo de 2016 del Tribunal Oral en lo Criminal Federal (TOF) N°1 (Buenos Aires, Argentina): n° 1.504 "Videla, Jorge

> Rafael[201] y otros s/privación ilegal de la libertad personal"—Plan Cóndor I, 1999—, n° 1.951 "Lobaiza, Humberto José Román " y otros s/privación ilegal de libertad (art. 144 bis inc. 1° del C.P.)" —Plan Cóndor II, 2008—, n° 2.054 "Falcón, Néstor Horacio y otros s/asociación ilícita y privación ilegal de la libertad" —Plan Cóndor III, 2011—, y n° 1.976 "Furci, Miguel Ángel s/privación ilegal de la libertad agravada e imposición de tormentos" y su fundamento de 9 de agosto de 2016 en el marco del juicio oral por la megacausa referida al "Plan-Cóndor" y por el segundo tramo de la causa "Automotores-Orletti".

Ambas sentencias ratifican el rol de la DSN en el afianzamiento del *área* de inteligencia interamericana sobre el comunismo y que durante la *Séptima Conferencia* se proyectó extender al resto de los países de la Organización de Estados Americanos ligando, las prácticas geográficas y represivas a una visión clerofascista como la clave para configurar el mundo "occidental y cristiano". Dicho de otro modo, al exhibir las invocaciones de Bonamín se auscultan los aspectos más ominosos de la gubernamentalidad planificada para la región, sobre todo, después de 1966, año de dicha Conferencia. Tales expresiones concuerdan con los hallazgos realizados por el tribunal que actuó en la causa "Plan-Cóndor" donde se detalla, la connivencia que tuvo el grupo Falange de Fe —provincias argentinas de Mendoza y San Juan— con la falange de países que consideraban que el proceso democrático alimentaba "humana e ideológicamente a las organizaciones subversivas" —Brasil, Argentina, Uruguay, Paraguay, Bolivia y Chile— (TOF, 2016, pp. 1241-1242).

De acuerdo con el argumento agambeniano al hacer política "se da forma a la vida de un pueblo" debido a que, la política no conoce ningún otro valor (y consecuentemente ningún otro disvalor) que la vida misma, y mientras dicha contradicción no se resuelva, racismo y fascismo, que hicieron de la decisión sobre la nuda vida el principal criterio político, seguirán siendo actuales (Agamben, 2010, pp. 20-21). En otras palabras, la política de población diseñada según zonas de seguridad e inteligencia para la represión política en el contexto de la Guerra Fría consistió en realizar detenciones arbitrarias, torturas, ejecuciones,

[201] Fallecido en el curso del proceso.

desapariciones forzadas y violaciones sexuales que fueron justificadas moralmente por la iglesia católica, aunque existan excepciones. A ello se sumó la instrumentalización del cuerpo de las detenidas ilegalmente en función del nacimiento y el periodo de lactancia (CIDH, 2011, p. 30) para la apropiación de menores de edad con fines reeducativos y reorganizadores de la trama social según sucede en los genocidios (Ministerio de Cultura y Educación, 1977; D'Andrea Mohr, 1999; Ranalleti, 2009; Feierstein, 2011; Villalta, 2012; Regueiro, 2012; Iud, 2013; Mignone, 2013; IPPDH, 2015; Bilbao y Lede, 2016). Actualmente, en cambio, existe jurisprudencia género-sensitiva que reconoce que la violencia sexual realizada en contextos de represión política y conflictos armados puede constituir un delito de lesa humanidad, de tortura y de genocidio (Askin, 2004; Feira-Tinta, 2007; Barrera, 2011; Weinberg de Roca, 2012; González, 2012; Falcon, 2012; Guembe y Martínez, 2012; Abramovich, 2012; Argibay, 2012; CLADEM, 2013; Bustamante Arango, 2014). En los tribunales nacionales se reconoce la imprescriptibilidad de los delitos de lesa humanidad, aunque persiste la discusión acerca de si se trata de un delito circunscripto al ámbito privado. Algunos tribunales lo han considerado como parte del plan sistemático coordinado en la región, pudiendo ser juzgados como delitos autónomos, aunque ello no ocurre siempre (Vasallo, 2011; Sonderéguer y Correa, 2012; Zurutuza y Chiarotti, 2017).

En síntesis, ambas causas "Caso Gelman vs. Uruguay" y "Plan Cóndor" se adentran en la sistematicidad del plan interestatal Cóndor y los delitos cometidos en él. En la causa "Plan Cóndor" se juzgó la violación a los derechos humanos de 106 querellantes incluidos en los binomios República Argentina (RA)/Estado Plurinacional de Bolivia, RA/República del Paraguay, RA/República Federativa del Brasil, RA/República de Chile, RA/República Oriental del Uruguay, RA/República del Perú. También comprende aspectos comunes insoslayables reconocidos en la violencia que recayó sobre María Claudia García Iruretagoyena de Gelman y María Macarena Gelman García Iruretagoyena sancionada en 2010 por la CIDH, denuncias que remiten a Juan Gelman a ambas orillas del Río de la Plata.

3. RESULTADOS

3.1. "CASO GELMAN VS. URUGUAY"

El 21 de enero de 2010, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) presentó ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos una demanda formal contra la República Oriental del Uruguay en relación con el caso Juan Gelman —padre de Marcelo Ariel[202] Gelman—, María Claudia García Iruretagoyena de Gelman[203] y María Macarena Gelman García. Los hechos aluden a la desaparición forzada de María Claudia García Iruretagoyena de Gelman desde finales del año 1976, detenida ilegalmente en su domicilio, alojada en el centro clandestino de detención (CCD) en Argentina "Automotores Orletti", trasladada al Servicio de Información de Defensa (S.I.D.) en Uruguay, país en el que nace María Macarena, su hija, quien fue entregada a una familia sustituta con supresión de identidad. A ello se suma la denegación de justicia, con la consiguiente angustia causada a Juan Gelman, abuelo paterno de María Macarena Gelman y demás familiares, como consecuencia de la falta de investigación de los hechos y sanción de los responsables. Ante tan grave situación de violación de derechos sostenida por más de treinta años, la Comisión requirió que la Corte sancione al estado uruguayo y ordene medidas reparatorias.

Por su parte, el 24 de abril de 2010, los representantes de Juan Gelman, María Macarena Gelman y María Claudia García presentaron ante la Corte sus solicitudes que, según la sentencia, en general, coincidieron con el alegato de la Comisión argumentando además que: en perjuicio de María Claudia García y de sus familiares se infringió el deber de

[202] Argentino, militante de la Unión de Estudiantes Secundarios, detenido ilegalmente el 24 de agosto de 1976, a los 20 años junto a su esposa de 19 años. Fueron trasladados al CCD "Orletti" pero su cadáver apareció el 14 de octubre de 1976 en el canal de San Fernando (Buenos Aires) desconociéndose si se halló próximo a la casa donde vivió Adolf Eichmann. El 27 de mayo de 2016, Miguel Ángel Furci fue condenado por privación ilegal de la libertad durante más de un mes y tormentos aplicados a Ariel Gelman (TOF, 2016, p. 23; p. 3890; p. 3900; p. 5213).

[203] En el juicio por el "Plan Cóndor", el argentino Humberto J. Lobaiza y el uruguayo Manuel Cordero Piacentini fueron condenados por privación ilegítima de la libertad de María Claudia García Iruretagoyena de Gelman que aún se encuentra detenida-desaparecida.

actuar con la debida diligencia para prevenir, investigar y sancionar la violencia contra la mujer y se violó el derecho a la verdad. Seguidamente, el 12 de agosto de 2010, Uruguay reconoció la violación de los derechos humanos de María Claudia García Iruretagoyena de Gelman y María Macarena Gelman García durante el gobierno de facto, entre junio de 1973 y febrero de 1985, subrayando que preveían acciones reparatorias, aunque, para la Corte, dicha respuesta no extinguió la controversia. De modo que el 24 de febrero de 2011, la Corte Interamericana de Derechos Humanos por unanimidad declaró: 1) aceptar el reconocimiento parcial de responsabilidad internacional del Estado; 2) responsabilizar al Estado de la desaparición forzada de María Claudia García Iruretagoyena de Gelman; 3) responsabilizar al Estado de la supresión y sustitución de identidad de María Macarena Gelman García, ocurrida desde su nacimiento hasta que se determinó su verdadera identidad indicando esto, una forma de desaparición forzada; 4) comprometer al Estado por la violación de los derechos a la integridad personal y a la protección de la familia de Juan Gelman; 5) responsabilizar al Estado por la violación de los derechos a las garantías judiciales y a la protección judicial, ante la falta de investigación, juzgamiento y sanción de los responsables, en perjuicio de Juan Gelman y de María Macarena Gelman García; 6) responsabilizar al Estado por incumplir con su obligación de adecuar su derecho interno, derivado de la interpretación y aplicación de la Ley de Caducidad de la Pretensión Punitiva del Estado respecto de graves violaciones de derechos humanos (CIDH, 2011, p. 84-85).

Por otra parte, la Corte entre otros aspectos consideró que no le correspondía pronunciarse sobre lo alegado en torno a: 1) la Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la Tortura y 2) la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer ("Convención de Belém do Pará").

Pese a que el fallo de la Corte impacto en los procesos de verdad y justicia regionales al responsabilizar al país oriental por la desaparición forzada de María Claudia y por la supresión y sustitución de identidad de María Macarena, no hizo lo propio con los aspectos género sensitivos involucrados: atentar contra la identidad como madre y como mujer

de María Claudia García Iruretagoyena de Gelman al instrumentar el cuerpo de una mujer-madre-disidente en función del nacimiento y el periodo de lactancia en lo que se consideró como parte del Plan Cóndor (Feira-Tinta, 2007, p. 39-40).

Hay que resaltar que los representantes en "Gelman vs. Uruguay" aluden a que el embarazo de María Claudia García la ubicó en una situación de particular vulnerabilidad a partir de lo cual se podría interpretar que su cuerpo fue visto por los represores como, el medio para acceder a sus fines: conservar los cuerpos de las mujeres hasta el nacimiento y el periodo de lactancia para consumar, finalmente, la apropiación. Los hechos aluden a que desde "Orletti" María Claudia García fue traslada a Montevideo por orden del Comando General de la Fuerza Aérea a solicitud del Servicio de Información de Defensa (SID) y según expresó su hermano Alejandro Martín García Cassinelli luego de "servir de envase" fue asesinada (TOF, 2016, p. 2597). Según consta en la sentencia "Caso Gelman vs. Uruguay", la criatura "que era un milagro de navidad o de la Macarena" (TOF, 2016, p. 2591) creció en el seno de una familia formada por Esmeralda Vivián de Tauriño, y su marido, el comisario Ángel Julián Tauriño. A fines de enero del año 2000, Juan Gelman solicitó la intermediación del obispo del departamento de San José, monseñor Pablo Galimberti, ya que el comisario jefe de policía del departamento de San José, Ángel Julián Tauriño, había fallecido en octubre de 1999. De modo que el 31 de marzo de 2000, a la edad de 23 años, María Macarena Tauriño conoció los hechos que rodearon su nacimiento. El reacomodamiento de María Macarena incluyó las pruebas de ADN[204] que resultaron consistentes con su historia realizando un reclamó ante el Juzgado de Familia en Montevideo, el cual, el 8 de marzo de 2005, ordenó su inscripción como hija legítima de Marcelo Ariel Gelman y de María Claudia García Iruretagoyena, nacida en Montevideo el 1 de noviembre de 1976, nieta por línea paterna de Juan Gelman Burichson y de Berta Schubaroff, ambos de nacionalidad argentina, y por línea materna de Juan Antonio García Iruretagoyena y de María Eugenia

[204] Hubo casos en que se compartió el árbol genético con las dos familias; por azar con la sustituta y por nexo biológico con la biológica (Regueiro, 2012, p. 187).

Cassinelli, de nacionalidades española y argentina, respectivamente (CIDH, 2011: 35).

Hoy, María Macarena Gelman es una militante, funcionaria y política uruguaya. Berta Shubaroff, primera cónyuge de Juan Gelman trabajó con Abuelas de Plaza de Mayo y testimonió en la causa "Plan Cóndor" donde Juan Gelman brindó su testimonió como querellante, al igual que María Macarena. También Nora Gelman testificó en el "Plan Cóndor" pues a los 18 años estuvo detenida en "Orletti". En dicha causa se alude a que Juan Gelman, el 24 de agosto de 1976[205] se encontraba exiliado en Roma puesto que trabajaba en la cadena *Interpress Service,* comunicando los terribles crímenes que cometía la Triple A (Alianza Anticomunista Argentina) (TOF, 2016, p. 3897). Precisamente "Orletti" fue el fortín para la Triple A, en el Cóndor.

3.2. "Plan-Cóndor"

Durante el siglo pasado, la planificación y ejecución del mentado Plan Cóndor se ciñó a una alianza que supuso que, si la subversión no respetaba fronteras, "su enfrentamiento tampoco debería limitarse a ellas" (IPPDH, 2015, p. 141-143). El Plan aludía a que para impedir el "fin de la humanidad" que acontecería al consolidarse la doctrina marxista-leninista era forzoso crear una estructura "donde nadie podía estar ajeno a la cuestión, pero todos debían mantener el secreto" (TOF, 2016, pp. 1628-1631). Así, a medida que se fue conformando el Cóndor se resquebrajó la soberanía y la integridad de sus adherentes, "no sólo porque su accionar agravió a sus nacionales; sino también, porque las tareas clandestinas" que emprendieron las autoridades militares cercenaron, el derecho de asilo o refugio que los países reconocen a los perseguidos políticos (TOF, 2016, p. 1223). Corresponde mencionar que hacia 1971, Salvador Allende fue electo presidente de Chile y militantes de Argentina, Uruguay y Brasil, principalmente, optaron por participar de la "vía pacífica hacia el socialismo" pero ante el bando emitido por la Junta de Gobierno responsable del golpe de Estado del 11 de septiembre

[205] Fecha del secuestro de su hijo Ariel y su hija Nora, el novio de Nora Luis Edgardo Peredo y la cónyuge de Ariel.

de 1973 que instó a "restaurar la chilenidad (…) quebrantada (…) por (…) los principios foráneos del marxismo-leninismo" debieron emigrar (TOF, 2016, pp. 1222-1223; p. 2118).

Hoy se conoce que entre los suscriptores del Cóndor formalizado en Chile el 28 de noviembre de 1975 durante la primera reunión interamericana de inteligencia participaron por Argentina el capitán de navío Jorge Casas, por Bolivia el mayor del Ejército Carlos Mena, por Chile el coronel del Ejército director de Inteligencia Nacional Manuel Contreras, por Uruguay el coronel del Ejército José Fons y por Paraguay el coronel del Ejército Benitos Guanes (Ugás Tapia, 2015, pp. 94-119; IPPDH, 2015, p. 167; TOF, 2016, pp. 1143-1144).

No hay que eludir que el navío Jorge Casas constituyó a la Marina, repartición gubernamental en la cual, la elaboración teológica de Bonamín alcanzó su refinamiento supremo pese a que, el nacional catolicismo predominó en las tres armas donde soldados, suboficiales y oficiales de otros cultos, ateos o agnósticos eran obligados a participar en ceremonias religiosas católicas y recibían lecciones que reforzaron los estigmas antisemitas[206] y anticomunistas todavía hasta 1986. En los albores del siglo XXI expresiones del tipo fueron comunicadas por el jefe del ejército de Kirchner, general Roberto Bendini (Diamint, 2005, p. 364), quien en la Escuela Superior de Guerra aludió a que "había una conspiración judía para ocupar la Patagonia". Otro de los prejuicios que circuló aludía a que, "los judíos" transmitirían "sus prácticas secretas y hasta sus símbolos a la masonería [la que] intenta destruir la concepción religiosa cristiana, coincidiendo en ello con el comunismo" (Mignone, 2013, p. 174; López Göttig, 2019).

Dichos estigmas se manifiestan en el proceso examinado pues los firmantes del Cóndor opinaban que mientras varones y mujeres disidentes pretendieran atentar contra el mundo "occidental y cristiano" (TOF, 2016, pp. 1707-1708), el nacional catolicismo debía impedirlo valiéndose tanto de la sofisticación tecnológica como de la violencia

[206] Sobre la base de cálculos modestos, la población judía tuvo en este proceso genocida una sobrerepresentación de más de cinco veces su proporción en la población general (Centro de Estudios Sociales, 2007).

simbólica asociada a la violencia verbal. A ello se sumó la violencia física y sexual pues existió "por parte de los torturadores un ensañamiento particular en la aplicación de los tormentos físicos sobre las zonas genitales de las víctimas" (TOF, 2016, p. 5124). En definitiva, el imaginario para identificar los blancos del Condortel justificó, asimismo, el giro psicopático de los agentes interestatales para capturar, torturar, matar y violar. De acuerdo con Judith Butler "el cuerpo supone mortalidad, vulnerabilidad, praxis" (2009, p. 53). De ahí que en los juicios se reitera la figura del torturador, técnicamente diferenciada. Además, las declaraciones testimoniales indican que en Orletti se utilizaron como elementos simbólicos de tortura, el "retrato de 'Hitler', de Rosas y el volante o panfleto del Comisario Villar" (TOF, 2016, p. 1074).

Cabe destacar que, si bien la violencia sexual manifiesta en la sentencia fue ignorada y no fue juzgada como un delito autónomo, a partir de dicho proceso se ha producido un hecho jurídico inédito ya que, por primera vez, el Poder Judicial de un país estableció que el "Plan Cóndor" fue una asociación ilícita para desaparecer personas, más allá de las fronteras nacionales. El juicio que comenzó el 5 de marzo de 2013 y que abordó los cuatro expedientes Cóndor I (1999), II (2008) y III (2011) y Orletti II (2016) y cuyo veredicto estuvo a cargo del tribunal formado por los jueces Oscar Ricardo Amirante, Adrián Federico Grünberg y Pablo Gustavo Laufer determinó que, los imputados participaron en un sistema criminal y fueron responsables de operaciones específicas en el marco del Plan Cóndor según el ámbito espacial asignado a los responsables del área.

4. CONCLUSIÓN

Explorar la especificidad moral del mentado "Plan Cóndor" y comprender el trasfondo que denuncian dichos delitos desarma otros patrones de violencia acentuados por motivos de género. Los estudios especializados indican que las violaciones y la violencia sexual tuvo efectos torturantes para quienes sobrevivieron a ellas tratándose de un delito distinto de la tortura, que se encontraba sancionado por el Código Penal argentino cuando ocurrieron los hechos. Por ello, no investigar las

violaciones y la violencia sexual como delitos autónomos, implica un recorte arbitrario ya que, los tribunales argentinos se encuentran obligadas a investigar, juzgar y sancionar los crímenes sexuales como delitos autónomos (Barrera, 2011, pp. 141-155). Hay que ponderar, asimismo, lo expresado por el jurista chileno Ugás Tapia (2015, p. 92) pues hoy se asume que los crímenes de lesa humanidad consumados en el marco del Plan Cóndor por agentes interestatales y por civiles imponen a los Estados integrantes del sistema interamericano y del sistema universal de protección de derechos humanos, obligaciones internacionales. Pese a que la cantidad de hechos juzgados es infinitesimal frente a la cifra aproximada de 80 mil asesinados-desaparecidos, ambos procesos podrían contribuir a que los países suscriptores del "Cóndor" asuman el carácter genocida de sus políticas poblacionales a fin de que se adopten medidas preventivas que revelen una actitud respetuosa de los derechos humanos en las sociedades postgenocidios pues la mayoría de los Estados de la región mantienen una deuda pendiente en la investigación, sanción, reparación y establecimiento de garantías de no repetición por los hechos ocurridos.

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

En el comienzo de la investigación sobre la ley 17.622/1968, al jefe del Servicio Histórico del Ejército Coronel Fernando Di Palmo Scarzella (2014) y a los archivistas Laura Aparicio, Mariano Cuevillas y al resto de personal de archivo y biblioteca. A Dora Barrancos y a Esteban Pontoriero (CONICET) por indicaciones sobre la especificidad del archivo. A estudiosos de la historia de la informática de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y a Gabriel Lombardi por el reconocimiento. A la coordinación de la mesa 31, El pasado reciente en el estrado: burocracias, violencia de Estado y activismo por los derechos humanos, XII Seminario Políticas de la Memoria, Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti (2019) por la admisión de una primera versión de este trabajo. A evaluadores anónimos de la Revista de Estudios sobre Genocidio por sus sugerencias recientes.

6. REFERENCIAS

Abramovich, V. (2012). Responsabilidad estatal por violencia de género. Comentarios sobre el caso Campo Algodonero en la Corte Interamericana de Derechos Humanos. En M. Sonderéguer (comp.). *Género y poder. Violencias de género en contextos de represión política y conflictos armados* (pp. 187-216). Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Agamben, G. (2012b). Teología y lenguaje. Del poder de Dios al juego de los niños. Las Cuarenta.

Agamben, G. (2010). Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida. Pre-textos.

Agamben, G. (2008). El Reino y la Gloria. Una genealogía teológica de la economía y del gobierno. Homo sacer, II, 2. Adriana Hidalgo.

Andersen, M. E. (2002). La Policía. Pasado, presente y propuestas para el futuro. Sudamericana.

Argibay, C. (2012). La experiencia del Tribunal Penal Internacional para la ex Yugoslavia. En M. Sonderéguer (comp.). *Género y poder. Violencias de género en contextos de represión política y conflictos armados* (pp. 29-38). Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Askin, K. (2004). A Decade of the Development of Gender Crimes in International Courts and Tribunals: 1993 to 2003. Human Rights Brief, 11(3), 16-19.

Aucía, A. (2011). Género, violencia sexual y contextos represivos. En M. Vasallo (ed.), *Grietas en el silencio. Una investigación sobre la violencia sexual en el marco del terrorismo de Estado* (pp. 27-67). Cladem, 2011.

Avni, H. (2015). Argentina y las migraciones judías. De la Inquisición al Holocausto y después. Milá.

Barrera, F. (2011). El crimen de violación y violencia sexual en el derecho nacional e internacional, en M. Vassallo (ed.). *Una investigación sobre la violencia sexual en el marco del terrorismo de Estado* (141-162). Cladem, 2011.

Benjamin, W. (2010). Para la crítica de la violencia. En Ensayos Escogidos (153-180). El Cuenco de Plata.

Bernetti, J.L. y Puiggrós, A. (1993). De la guerra a la pedagogía (1943-1949). En Peronismo: cultura política y educación (1945-1955) (pp. 49-51). Editorial Galerna.

Bethell, L. (ed.) (2001). Historia de América Latina, 15. El Cono Sur desde 1930. Cambridge University Press, Crítica.

Bilbao, L. y Lede, A. (2016). Profeta del genocidio. El vicariato castrense y los diarios del obispo Bonamín en la última dictadura. Sudamericana.

Boccia Paz, A. (1999). Operativo Cóndor: ¿un ancestro vergonzoso? Cuadernos para el Debate n° 7, Programa de Investigaciones Sociales en el Mercosur, IDES.

Bustamante Arango, D. (2014). La violencia sexual como tortura. Estudio jurisprudencial en la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, 44 (121), 461-502. ISSN-e: 2390-0016.

Butler, J. (2009). Vida precaria. El poder del duelo y la violencia. Paidos.

Calloni, S. (1999). Operación Cóndor: los años del lobo. Editorial Continente.

Camus, E. (2009). Historia de víctimas del terrorismo de Estado. San Juan, Universidad Nacional de San Juan.

Centro de Estudios Sociales (2007). Informe sobre la situación de los detenidos-desaparecidos judíos durante el genocidio perpetrado en Argentina 1976-1983. DAIA.

Charbit, Y. (1987). Famille et nuptialité dans la Caraïbe, Institut National d'Estudes Démographiques.

CIDH (2011). Caso Gelman Vs. Uruguay, Sentencia. Fondo y Reparaciones. http://www.corteidh.or.cr/cf/jurisprudencia2/ficha_tecnica.cfm?lang=es&nId_Ficha=197.

CLADEM (2013). Balance de la jurisprudencia género sensitiva de Tribunales nacionales en 13 países de América Latina y el Caribe. CLADEM.

Congreso de la Nación (1966). Séptima Conferencia de Ejércitos Americanos (CEA), reservado, tomo I y tomo III, Congreso de la Nación.

D'Andrea Mohr, J. (1999). Memoria debida. Colihue.

Della Pergola, S. (2011). "¿Cuántos somos hoy? Investigación y narrativa sobre población judía en América Latina". En H. Avni; J. Bokser Liwerant; S. DellaPergola; M. Bejarano y L. Senkman (coord.). *Pertenencia y alteridad. Judíos en/de América Latina: cuarenta años de cambios* (pp. 305-340). Iberoamericana Vervuert, Bonilla Artigas editores.

Diamint, R. (2005). Una mirada estratégica sobre Argentina. En J. Tulchin, R. Benítez Manaut, y R. Diamint (eds.). *El rompecabezas. Conformando la seguridad hemisférica en el siglo XXI*. Bonamie Libris, Prometeo libros, Woodrow Wilson International Center for Scholars.

Elias, N. (1998). El cambiante equilibrio de poder entre los sexos. Un estudio sociológico procesual: el ejemplo del antiguo Estado romano. En *La civilización de los padres y otros ensayos* (pp. 199-248). Norma.

Elias, N. (1998). El atrincheramiento de los sociólogos en el presente. En *La civilización de los padres y otros ensayos* (pp. 284-289). Norma.

Elias, N. (1998). Tecnificación y civilización. En *La civilización de los padres y otros ensayos* (pp. 450-508). Norma.

Ejército Argentino (2000). Documentación. RFP-70-05, Público.

Feierstein, D. (2016). Represión y genocidio en la URSS (1924-1953). En *Introducción a los estudios sobre genocidio* (pp. 93-121). Fondo de Cultura Económica, Eduntref.

Feierstein, D. (2016). La guerra civil española y el franquismo. En *Introducción a los estudios sobre genocidio* (pp. 123-148). Fondo de Cultura Económica, Eduntref.

Feierstein, D. (2016). El genocidio nazi: reorganización de Alemania y de la Europa ocupada. En *Introducción a los estudios sobre genocidio* (pp. 149-181). Fondo de Cultura Económica, Eduntref.

Feierstein, D. (2016). La doctrina de Seguridad Nacional en América Latina (1945-1989). En *Introducción a los estudios sobre genocidio* (pp. 253-309). Fondo de Cultura Económica, Eduntref.

Feierstein, D. (2016). Camboya: un genocidio en nombre del socialismo. En *Introducción a los estudios sobre genocidio* (pp. 343-367). Fondo de Cultura Económica, Eduntref.

Feierstein, D. (2016). El conflicto en la ex -Yugoslavia. Sobre una práctica social genocida en un Estado multinacional. En *Introducción a los estudios sobre genocidio* (pp. 369-412). Fondo de Cultura Económica, Eduntref.

Feierstein, D. (2016). Ruanda y los Grandes Lagos de África. En *Introducción a los estudios sobre genocidio* (pp. 413-450). Fondo de Cultura Económica, Eduntref.

Feierstein, D. (2011). El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina. Fondo de Cultura Económica.

Feira-Tinta, M. (2007). Primer caso internacional sobre violencia de género en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos: El caso del penal Miguel Castro Castro; un hito histórico para Latinoamérica. *Revista CEJIL Debates sobre Derechos Humanos y el Sistema Interamericano*, año II, (3), 30-45.

Finchelstein, F. (2010). Fascismo trasatlántico. Ideología, violencia y sacralidad en Argentina y en Italia, 1919-1945. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M., (2011). Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978). Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M., (1992). Genealogía del racismo. Las ediciones de La Piqueta.

Franco, M. (2012). Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y "subversión", 1973-1976. Fondo de Cultura Económica.

Fries, L., Hurtado, V. y Zavala, X. (2012). El proceso de justicia transicional y el derecho a la reparación por violencia sexual como tortura en Chile. En M. Sonderéguer (comp.). *Género y poder. Violencias de género en contextos de represión política y conflictos armados* (83-131). Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Goñi, Uki (2017). The Real Oddesa. Granta Books.

Foro de Buenos Aires por la Vigencia de los Derechos Humanos (1973). Proceso a la explotación y a la represión en la Argentina. Foro de Buenos Aires por la Vigencia de los Derechos Humanos.

Guembe, M. J. y Martínez, N. (2012). Hacia una justicia de género. Los delitos sexuales cometidos por agentes del Estado en los estándares de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. En M. Sonderéguer (comp.), *Género y poder. Violencias de género en contextos de represión política y conflictos armados* (161-186). Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

IPPDH (2015). A 40 años del Cóndor. De las coordinaciones represivas a la construcción de las políticas públicas regionales en derechos humanos. Reunión de Altas Autoridades en Derechos Humanos y Cancillerías del Mercosur. ISBN: 978-987-46093-0-4.

Iud, A. (2013). El juicio por el "Plan sistemático de apropiación de niños", un hito en la lucha contra la impunidad. *Derechos Humanos*, año II (3), 3-52.

Larraquy, M. (2018). López Rega. El peronismo y la triple A. Sudamericana.

López Göttig, R. (2019). Origen, mitos e influencias del antisemitismo en el mundo. Fundación Cadal.

Lozada, M. (2014). Los dispositivos políticos del genocidio. *Derecho Penal y Criminología*, año IV (4), 31-43.

Mantilla Falcón, J. (2012). La violencia contra las mujeres y la Comisión de la Verdad y reconciliación de Perú. En M. Sonderéguer (comp.), Género y poder. Violencias de género en contextos de represión política y conflictos armados (63-81). Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Masciadri, V. (2020). Imbricación de estadísticas militares y civiles: su impacto en el control de la población. Red de Estudios sobre Represión y Violencia Política (RER).

Masciadri, V. (2018). Elementos para revisar competencias en materia de protección de datos en los sistemas estadísticos de los Estados Miembros del Mercosur. *Revista MERCOSUR de políticas sociales*, vol. 2, 112-131. doi: 10.28917/ism.2018-v2-112.

Masciadri, V. (2017). Explorando el pasado reciente: servicios estadísticos de las Fuerzas Armadas Argentinas conexos a la Ley 17.622". *Revista de Estudios sobre Genocidio*, 8 (12), 131-146.

Masciadri, V. (2011). Lectura agambeniana de la violencia contra niños en las dictaduras del Cono Sur. *La Colmena* 72, 64-82.

McSherry, J. P. (2012). La maquinaria de la muerte: la Operación Cóndor. *Taller (Segunda Época). Revista de Sociedad, Cultura y Política en América Latina*. 1 (1), 33-45

Mignone, E. (2013). Iglesia y dictadura. El papel de la Iglesia a la luz de sus relaciones con el régimen militar. Colihue.

Ministerio de Cultura y Educación (1977). Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo. Ministerio de Cultura y Educación.

O'Donnell, G. (2009). El Estado Burocrático Autoritario. Prometeo.

O'Donnell, G., Schmitter, P. & Whitehead, L. (1994). Transiciones desde un gobierno autoritario /2. Paidos.

Paolini, A. (2011). Judiciabilidad de los delitos sexuales en el marco de las causas de lesa humanidad. En M. Vassallo (ed.), Grietas en el silencio. Cladem.

Página 12 (2019, 09 de julio). El Tribunal de Apelaciones de Roma impuso penas a militares uruguayos, peruanos, chilenos y bolivianos. www.pagina12.com.ar/205121-condenan-a-perpetua-a-24-represores-sudamericanos-en-italia- .

Ranalleti, M. (2009). Contrainsurgencia, catolicismo intransigente y extremismo de derecha en la formación militar argentina. Influencias francesas en los orígenes del terrorismo de Estado (1955-1976). En D. Feierstein (comp.) *Terrorismo de Estado y genocidio en América Latina*. Prometeo Libros, PNUD.

Regueiro, S. (2012). Apropiación de niños, familias y justicia (1976-2012). Prohistoria ediciones.

Ritter, J., Gründer, K. y Gottfried, G. (1998). Historisches Wörterbuch der Philosophie. Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt, Band 10: St-T; 12: W-Z.

Rodríguez Agüero, L. (2009). Mujeres en situación de prostitución como blanco de accionar represivo: el caso del Comando Moralizador Pío XII, Mendoza, 1974-1976. En A. Andújar, D. D'Antonio, F. Gil Lozano, K. Gramammático y M.L. Rosa (comp.). *De minifaldas, militancias y revoluciones. Exploraciones sobre los 70 en la Argentina* (109-126). Luxemburgo.

Rodríguez Leal, L. y Carnota, R. (2015). Historias de la Informática en América Latina y el Caribe: inicios, desarrollos y rupturas. Fundación Telefónica.

Rossi, C. (1988, 25 de setembro). Os exércitos planejam ações anticomunismo nas Américas. Folha de S.Paulo. http://almanaque.folha.uol.com.br/brasil_25set1988.htm.

Slatman, M. (2012). Archivos de la represión y ciclos de producción de conocimiento social sobre las coordinaciones represivas en el Cono Sur. *Taller (Segunda Época). Revista de Sociedad, Cultura y Política en América Latina*. 1 (1), 47-66.

Slatman, M. (2012). La situación actual de la causa judicial Operación Cóndor en la Argentina. Entrevista a miembros de la Unidad de Asistencia para causas por violaciones a los Derechos Humanos durante el Terrorismo de Estado, de la Procuración General de la Nación. *Taller (Segunda Época). Revista de Sociedad, Cultura y Política en América Latina*. 1 (1), 151-166.

Senkman, L. (1989). El antisemitismo en la Argentina. Centro Editor de América Latina.

Sonderéguer, M. y Correa, V. (2009). Análisis de la relación entre la violencia sexual, tortura y violación a los Derechos Humanos. En M. Sonderéguer (comp.), *Género y poder. Violencias de género en contextos de represión política y conflictos armados* (289-302). Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Tribunal Oral Federal (TOF) (2016). Causas n° 1.504 "Videla, Jorge Rafael y otros s/privación ilegal de la libertad personal"; n° 1.951 "Lobaiza, Humberto José Román y otros s/privación ilegal de libertad (art. 144 bis inc. 1° del C.P.)", n° 2.054 "Falcón, Néstor Horacio y otros s/asociación ilícita y privación ilegal de la libertad", y n° 1.976 "Furci, Miguel Ángel s/privación ilegal de la libertad agravada e imposición de tormentos", Fundamentos de la sentencia, TOF N° 1, CFP 13445/1999.

Tribunal Oral Criminal Federal de Resistencia (TOCFR) (2010). Causa "Caballero I", Expte.1169/2009, TOF Chaco-Sen Nro. 232. 13-12-2010.

Tossi, M. (2010). Teatralidad y guerrilla en el noroeste argentino: el caso Marat-Sade (1972). *Stichomythia*, 10, 100-101.

Villalta, C. (2012). Entrega y secuestros. El rol del Estado en la apropiación de niños. Del Puerto, Centro de Estudios Legales y Sociales.

Visconti S. y Rodríguez Díaz U. (2012). Antecedentes de la Operación Cóndor: la conferencia de Ejércitos Americanos (Montevideo, 1974) y la coordinación de los servicios de inteligencia y los aparatos represivos en el Cono Sur. *Taller (Segunda Época). Revista de Sociedad, Cultura y Política en América Latina*, 1, (1), 139-150.

Verdeja, E. (2016). Predicting Genocide and Mass Atrocities. *Genocide Studies and Prevention: An International Journal*. 9 (3), 13-32.

Weinberg de Roca, I. (2012). El juzgamiento de los crímenes de género y de contenido sexual. En M. Sonderéguer (comp.). *Género y poder. Violencias de género en contextos de represión política y conflictos armados*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Zamora Garrao, A. (2008). La mujer como sujeto de la violencia de género durante la dictadura militar chilena: apuntes para una reflexión. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. http://nuevomundo.revues.org/27162.

Zanatta, L. (2005). Del estado liberal a la nación católica. Iglesia y Ejército en los orígenes del peronismo. 1930-1943. Universidad Nacional de Quilmes.

Zurutuza, C. y Chiarotti, S. (2017). Ensanchando Grietas en el Silencio. Testimonios de contexto en juicios de lesa humanidad sobre violencia sexual. CLADEM.

IMAGINARIOS DEL POSCONFLICTO EN EL MUNICIPIO DE MONTENEGRO – QUINDÍO, COLOMBIA MIRADA LOCAL DESDE LOS CIUDADANOS EN ENTORNOS DE PAZ [207]

MG. DAMARIS RAMÍREZ BERNATE
Universidad del Quindío-Colombia

DR. PEDRO FELIPE DÍAZ ARENAS
Universidad del Quindío -Colombia

1. INTRODUCCIÓN

Montenegro, es un pueblo cafetero situado a veinte minutos de Armenia que es la capital del Quindío en Colombia, y ha vivido y vive una experiencia con la actuación de bandas urbanas que pelean por la territorialidad y el movimiento del microtráfico. El municipio ha sido testigo de las vivencias de violencia de los pueblos vecinos. A raíz de este fenómeno nacional y el panorama regional, se registran las percepciones del posconflicto; y los imaginarios de paz que surgen a partir del contexto violento en el que viven por su delimitación geográfica.

Montenegro no es distante a las escenas de violencia, allí también existen diversas realidades que nos ha dejado como vestigios del conflicto armado en el tema de migración de pobladores de otros territorios colombianos por desplazamientos forzados. En diferentes medios de comunicación, se ha evidenciado un problema estructural en cuanto a delincuencia común.

[207] El presente estudio se desarrolló en el marco del proyecto "Cartografía de los Imaginarios Urbanos del Posconflicto en el Departamento del Quindío- Colombia, entre los años 2016 al 2019.

En Montenegro, se atienden diversas problemáticas, especialmente el surgimiento de las bandas al margen de la ley. Su población ha vivido durante los últimos años, varios episodios vandálicos de grupos emergentes, sin embargo esto no los hace distante de las acciones entorno al conflicto armado colombiano y el posconflicto, por eso aún con un contexto diferente, también es importante conocer las construcciones simbólicas, colectivas e individuales de los pobladores, pues en este territorio habitan desplazados relacionados con este fenómeno de la posguerra.

La paz o el posconflicto, es en la actualidad uno de los temas de mayor relevancia nacional e internacional, debido al tratado de paz que se llevó a cabo con una de las guerrillas más antiguas a nivel latinoamericano.

> "Los diálogos en la Habana Cuba entre delegados y delegadas del Gobierno Nacional, presidido por el presidente Juan Manuel Santos y delegados y delegadas de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo con la decisión mutua de poner fin al conflicto armado nacional, tuvieron origen como resultado del Encuentro Exploratorio sucedido en la capital de la República de Cuba entre el 23 de febrero y el 26 de agosto de 2012. (Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto, y la Construcción de una Paz Estable y Duradera, 2017)".

Apresamientos, desmovilizaciones y cese al fuego bilateral, han sido las formas de mitigar el impacto violento hacia el país, aunque no las secuelas de sus pobladores. Tanto las víctimas directas como indirectas han hecho construcciones simbólicas de sus vivencias, temores y proyecciones que se registraron, durante el plebiscito del 2 de octubre de 2016, en el que se decidía llevar a cabo o no, los acuerdos de paz con una de las guerrillas más antiguas de Colombia ...las FARC.

> "A nivel nacional, pese a ganar el NO sobre el SÍ en las urnas del plebiscito, sin que ello significa rechazo al derecho a la paz ni a los derechos fundamentales, y en dicha respuesta mayoritaria y según el pronunciamiento de la corte constitucional indica que se mantiene las competencias del Presidente de la República mantener el orden público "Incluso a través de la negociación con grupos armados ilegales, tendientes a lograr otros acuerdos de Paz". (Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto, Pág 1, 2017)".

El municipio de Montenegro tenía para las elecciones del 02 de octubre de 2016 un total de 33.103 personas habilitadas para votar a favor o en contra del plebiscito, sin embargo, solo un 35,86 % de ellos participaron, es decir unas 11.873 personas de las cuales un 29,45 % (3.398 personas) dijeron estar de acuerdo con lo pactado en la Habana, pero un 70,54 % (8.140 personas) lo rechazaron. (Crónica del Quindío, 2016)

Con este panorama, se plantea que a través de los imaginarios urbanos, las percepciones de los habitantes y que relatan la memoria histórica colectiva; de sus recorridos y flujos de desplazamiento; de los miedos; de sus sentires, de sus referentes culturales; de las cualidades simbólicas surgidas a partir de la experiencia cotidiana en la urbe, cuyas características se inscriben en los imaginarios urbanos colectivos; de la ciudad vista desde sus evocaciones, ubicada en los croquis imaginarios que trazan los habitantes con el fin de reconocer las diferentes formas de lo urbano que cada ciudadano construye desde sus diversas formas de vivirla; de la manera como edifican sus realidades desde los imaginarios y deseos colectivos; es decir, "... los ciudadanos como creadores de la realidad social, la actividad ciudadana como constructora de sus culturas urbanas" (Silva, 2004, pág. 33 - 34).

Problema

A partir de esto, es importante preguntarse ¿Cuáles son los imaginarios del posconflicto que tienen los ciudadanos del Municipio de Montenegro? ¿Cuáles son los relatos que los ciudadanos comparten desde el posconflicto en un entorno de paz? ¿Cómo estos imaginarios pueden servir para reconstruir la memoria histórica de este territorio ?.

Objetivo

El objetivo se encamina a reconocer los imaginarios del posconflicto bajo la mirada local de los ciudadanos del Municipio de Montenegro-Quindío, Colombia, identificando los imaginarios de una cultura de paz entorno a sus vivencias.

Método y Aplicación

En un primer momento, se aplica el formulario o encuesta, en la que participaron ciudadanos de diferentes sectores de la ciudad y que se concentraron en el parque principal. Diecinueve jóvenes entre los 13-24 años (55,88 %) pertenecientes, a la Institución Educativa Santa María Goretti. Seis adultos entre los 25-45 años (17,64 %), siete adultos entre los 46-65 años (20,58 %) y dos adultos mayores de más de 66 años (5,88 %) para un total de 34 personas (100%).

Por género, la participación se dividió de la siguiente manera: jóvenes entre 13–24 años, doce mujeres y siete hombres realizaron las encuestas. Entre los 25-45 años, cinco fueron mujeres y un hombre. Entre 46–65 años, dos mujeres y cinco hombres, y de 66 años en adelante, un hombre y una mujer.

Resultados y Discusión

Momento 1

Ciudad

a. Cualidades Urbanas

Imagen o palabra con las que identifican las Zonas de su municipio
La Parroquia San José es la que tiene varias menciones entre los encuestados, esta parroquia está ubicada frente al parque principal junto a otras instituciones como la Alcaldía Municipal, bancos, negocios comerciales, viviendas, entre otras. Esta imagen, es con la que se relacionan con un 14.70 % y los demás con el 85.29 % hicieron alusión a ella como "bonita, amañadora, agradable, lugar de esparcimiento y oración". El 55,88 % concordaron en que el parque principal es un punto central del pueblo y lo frecuentan como lugar de encuentro para compartir. Es importante mencionar que Montenegro aún conserva rasgos campesinos y tradicionales que no le han permitido desarraigar la costumbre de tomar el parque central como punto de reunión en el que muchas veces se descansa, se recrean o se llega a acuerdos. Además, por ser un sitio de referencia que conecta con otras instituciones

importantes para los pobladores, también es una excusa para visitarla y recorrerla. Allí se encuentra la Escultura Cuturrumbi y el monumento a Simón Bolívar; antiguamente había un pequeño oso perezoso en uno de sus árboles que gozaba ser alimentado por los visitantes.

Al sector de la plaza de mercado la refieren como la "Galería", una zona comercial frecuentada por campesinos y vendedores en donde se comercializan alimentos (mayoritariamente verduras), pero también sirve como punto para conseguir servicio de transporte, especialmente el willys. Muy pocos la califican de abandonada o ruidosa. Les evoca más al campo precisamente por los productos que pueden encontrar en este sitio. La plaza de mercado o galería es un signo importante que nos indica que el municipio de Montenegro aún conserva características campesinas, además porque trabajadores de veredas o zonas rurales utilizan estos espacios, unido al parque principal para hacer sus compras o pagar los servicios que necesitan.

En el centro del municipio se posicionan el parque principal o Parque de Bolívar junto a sus elementos periféricos que resultan ser la Alcaldía de Montenegro y los negocios comerciales. La califican como un sector de frecuencia familiar, de esparcimiento y recreación. Agradable para visitar, pero al mismo tiempo caótica y muy ruidosa por la movilidad vehicular y la cantidad de gente en sus calles cercanas. Es parte importante para el desarrollo social del municipio, ya que es mencionada con los mismos aspectos en varias ocasiones.

El sector periférico hace referencia a diferentes puntos del municipio como el Parque del Café, el Mirador, Río el Roble y la Hacienda La Soledad, la Carrilera y el Parque de la Familia, que son calificados como turísticos al igual que el resto de la periferia. Algunos las etiquetaron como zonas naturales, verdes y de cosecha; y otros opinan que son lugares estigmatizados por ser feos o regulares.

Personaje con el que identifican al Municipio: El 23,52 % identifican a Montenegro con el alcalde del momento "Álvaro Hernández Gutiérrez"período (2016-2019). Mientras que el 32,35 % lo relacionan con la producción agrícola como el café y con el personaje que representa al arriero en el mundo "Juan Valdez"; el campesinado o caficultor

debido a que el departamento y el mismo municipio tienen una economía basada en el café. El 11,76 % lo identifican con el escritor montenegrino, César Carvajal y el 5,88 % con la Familia Quintero Villa, personajes muy reconocidos en este municipio por su trascendencia.

Rasgos culturales: Frente a la vida social reconocen que los rasgos culturales están permeados por el microtráfico. Montenegro, se ha considerado un pueblo golpeado por el consumo y venta de estupefacientes, tanto que los problemas internos se deben a enfrentamientos de territorios entre comerciantes de drogas o pandillas y la población infantil cada vez se ve más involucrada en esta problemática. Pese a esto también caracterizan a la población como gente amable, alegre, buena, atenta y solidaria.

En el tema de la confianza del bien público, el 61,76 % no respondieron y los restantes la calificaron como escasa o insegura con un 38,23 %. Frente a los cambios que se dan en el municipio el 32,35 % los calificaron como positivos para el bien común. El 50 % no respondieron, el 5,88 % perciben los cambios como inseguros. Creen que los cambios pasan desapercibidos el 2,94 % y no le interesa lo que cambien en su municipio el 2,94 %.

Lugares representativos de paz y lugares que estén marcados por la violencia: Entre los lugares representados como pacíficos están las iglesias y las instituciones educativas, la casa de la cultura, el parque de la familia, la Estación de Policía, el Parque del Café, y los barrios Uribe, Suiza y la Soledad. Mientras que los lugares representativos de violencia coinciden con los barrios La Isabela, Comuneros y Ciudad Alegría. Estos últimos se caracterizan por un aspecto 'pobre' en cuanto a terrenos baldíos se refiere, pasadizos estrechos, polvoreras y casas en material de bahareque con apariencia desgastada. Además, estos barrios han sido caracterizados como post-terremoto en donde varios habitantes provienen de otros lugares del país y ocuparon las casas subsidiadas.

Color con el que lo identifican: El color dominante es el verde por su naturaleza y paisajes. Luego hacen mención de los colores de la bandera de Montenegro (rojo, blanco y verde), símbolo patriótico del municipio. Verde y negro porque hace alusión al nombre del pueblo *Monte-negro*.

Rojo por la violencia que presencian y justifican la esperanza, prosperidad o progreso con colores como amarillo, azul y blanco.

Sitios representativos por su arquitectura: Los sitios representativos corresponden a la Parroquia San José, la Casa de la Cultura, la Alcaldía Municipal, el Edificio Cadavid, la Estación y el Mirador el Roble junto a la Troncal.

b. Posconflicto

Acontecimiento más importante en la historia del conflicto armado en Colombia: Pese a que los diálogos de paz marcan un hito a nivel nacional de la terminación de la violencia armada, los montenegrinos recuerdan este evento como un acontecimiento del conflicto importante por el revuelo mediático y político que se le dió. Igualmente rememoran las masacres perpetradas por esta misma organización a raíz de los mismos medios de difusión. Las otras respuestas de mayor recuerdo, hacen mención al Bogotazo el 9 de abril de 1948 y a la toma del Palacio de la Justicia en Bogotá por la guerrilla urbana del M-19 el 6 de noviembre de 1985.

Acontecimiento más importante en el proceso de paz actualmente en Colombia: El acontecimiento que más destacan dentro del proceso de paz es la entrega de armas que aseguró la reducción de muertes y conflicto interno. Otros mencionaron el plebiscito con un (5,88 %), acuerdos pactados con un (8,82 %), diálogos de paz con un (5,88 %), reparación de víctimas (8,82 %), cese al fuego (8,82 %), restitución de tierras (5,88 %), desmovilización (11,76 %), JEP- Jurisdicción Especial para la Paz (2,94 %), el 8,82 % no responden y solo un participante hace el comentario de que el proceso de paz ha sido una mentira (2,94 %).

Cuando piensa en el futuro del acuerdo de Paz, cómo ve a Colombia en los próximos 20 años: Frente a lo que piensan algunos mencionan que no hay diferencia con la actualidad, incluso podría empeorar por la proliferación de bandas criminales al margen de la ley y por el aumento de corrupción en las institucionalidades. Además, también señalaron un aumento de problemáticas sociales que podrían influir en la seguridad social. El 11,76 % aseguraron que Colombia podría convertirse en una segunda Venezuela debido a los tratos hechos con la antigua guerrilla

de las FARC, mientras que otros se mantienen más optimistas pensando que sí es posible un progreso en el país que permita tranquilidad, esperanza y un equilibrio entre el medio ambiente y la sociedad.

Calificación del proceso de paz: De las diferentes etapas del proceso de paz, algunos comentan que este tiene una aceptación regular a mala, especialmente las etapas de creación de un nuevo partido político (70,58 % en contra), los recursos destinados para el posconflicto (58,82 % en contra), el lugar de negociación en la Habana (55,88 % en contra) y creación de zonas veredales (52,94 % en contra). Sin embargo, la dejación de armas fue calificada como excelente con una aprobación del 67,64 %. La entrega de bienes por parte de las FARC, la difusión de la negociación con las FARC y la socialización de los puntos de negociación con las FARC tuvo calificación aceptable de 55,88 %, 58,82 % y 59 % a favor, respectivamente.

c. Calificaciones Urbanas

Necesidades básicas: De las necesidades básicas que los encuestados creen necesitar en su municipio prioriza la educación en tanto a la ampliación de instalaciones educativas o la inauguración de nuevas instituciones académicas, el mejoramiento en la calidad de las mismas y la formación integral de sus habitantes. El empleo es una de las necesidades básicas más importante, pues la mayor parte de la población se desplaza hacia otros municipios para poder trabajar. La Seguridad es otro factor importante como necesidad básica, pues sus habitantes perciben al municipio como un sitio inseguro que ha sido golpeado por las bandas delincuenciales y el microtráfico, así mismo, la inversión en el deporte y la cultura para el entretenimiento de los jóvenes, son otras necesidades básicas que permiten controlar las actividades de los mismos y por ende evita que caigan en las redes del expendio y la degradación infantil. También reclaman por un mejor tratamiento de aguas y mejora en las instalaciones hospitalarias y el servicio de salud. Otras necesidades aisladas fueron la mejoría de la malla vial, implementación de zonas wi-fi, como también el mejoramiento de las zonas verdes, las zonas de parqueo, la señalización, los depósito de basuras y una buena política de intervención social.

Aspectos del Municipio: Frente a los aspectos del municipio, la calidad de vida la califican como favorable (85,29 % positivo), el aseo como muy bueno (76,47 % positivo), belleza como bueno (61,76 % positivo), seguridad como (61,76 % positivo), educación como excelente (79,41 % positivo), recreación como buena (70,58 % positivo), transporte público excelente (28 % positivo) y medio ambiente como excelente (82,35 % positivo). En tanto a la salud con un 44,11 %, uso de espacio público con el 52,94 % y el tráfico vehicular con un resultado aceptable de 47,05 %.

Desempeño de los dirigentes: Teniendo en cuenta a los dirigentes en el momento del estudio y haciendo una regresión de las personalidades que se han encargado de la administración de los bienes públicos, los encuestados calificaron el manejo de las instituciones como positivo con un 70,58 %, la implementación de los programas como excelente con un 82,35 % de votos a favor, la planeación favorable con 70,58 % a favor, los servicios públicos con un 61,76 % de votos positivos y la implementación de programas culturales como excelente con un 85,29 % de votos a favor. En general, los aspectos evaluados han sido positivos para la población montenegrina.

Percepción de la corrupción de los dirigentes: En tanto la percepción sobre la corrupción de los dirigentes políticos (actuales y pasados) el 73,52 % de los encuestados lo califican como muy alto, mientras que el 26,47 % respondieron que ha sido bajo. El 5,88 % de ellos no respondieron.

Lugares que le gustas: Entre los lugares seleccionados para determinar el valor o el gusto que se les da a cada uno, prefieren: las instituciones educativas o los colegios (94,11 % a favor), los cafés, en su mayoría ubicados en el sector central del municipio con un 91,17 % a favor, la Casa de la Cultura con 88,23 % a favor. El Parque del Café como opción turística elegida por el 82,35 % de los encuestados, el atrio de la Parroquia San José con un 85,29 % a favor y con un promedio de 67,64 % a 58,82 % votos positivos, el mirador turístico, el parque principal, las zonas deportivas y el estadio, también son aceptados por los montenegrinos. Las zonas que menos gustan a la población son los senderos

ecológicos considerados peligrosos, las zonas rosas, el billar y las cantinas; lugares percibidos como puntos de atracción para la violencia.

d. Escenarios Urbanos

Calle o zona que considere como la más peligrosa, la más segura, la más comercial, la más ruidosa: Para los montenegrinos la calle más peligrosa es la calle 18, al igual que el Barrio La Isabela, anteriormente mencionado como representativo de violencia como también el Barrio la Avanzada. La calle considerada como la más segura es la Carrera Quinta que está en el centro del municipio y que también es considerada como la más comercial y la más ruidosa.

Ciudadanos

a. Temporalidades Ciudadanas

El carácter de los ciudadanos: Los montenegrinos se estiman como personas alegres y serenas que pueden mantenerse en pie a pesar de las condiciones poco favorables y las problemáticas sociales.

Lo importante de los acuerdos de paz que impactan en el municipio: Para los montenegrinos, aunque no haya un impacto directo y evidenciable con los acuerdos de paz, consideran algunos que los puntos planteados son importantes ya que, si no los benefician a ellos inmediatamente, sí pueden haber resultados favorables para otras poblaciones. En cuanto a mayor relevancia, creen que la política de desarrollo integral, la participación en política, la reparación a las víctimas, el fin del conflicto armado y la implementación, verificación y refrendación son las más importantes con un puntaje promedio a favor de 70,58 % a 61,76 %, relacionándolas con la solución al problema de drogas ilícitas que tiene igual relevancia; un hecho curioso ya que este municipio al ser golpeado por microtráfico sus habitantes deberían pensar en que la solución de esta problemática también podría ayudar a reducir el problema actual que los ha llevado a un conflicto interno, específicamente de territorialidad y degradación de tejido social.

Palabra o personaje con el que relaciona el proceso de paz: El personaje que más identifican con el proceso de paz es al ex-presidente Juan Manuel Santos debido a que fue en su gobierno en el que se concluyó dicho evento histórico con la guerrilla.

Otredades

a. Percepción desde los otros

Identificación de cada municipio por parte de los montenegrinos: Salento, es identificado por los montenegrinos, por ser de interés de los extranjeros y foráneos nacionales. En el Valle del Cocora reconocen que es un lugar turístico por la cantidad de personas desconocidas dentro del territorio y por el atractivo de sus paisajes, artesanías ubicadas en su mayoría en la Calle Real, y por su gastronomía encabezada con la preparación de la trucha. Filandia es apreciada e identificada por su arquitectura, también calificada como colonial. Además, debido a la alta mención que le hacen al Hospital Psiquiátrico pues el pueblo es recordado por esto. Circasia tuvo varias imágenes o palabras de referencia, entre ellas el mirador, el clima, su paisaje, el parque principal y la amabilidad de su gente. Armenia es identificada por algunos montenegrinos, por ser una ciudad con centros comerciales y por ser muy comercial, además de ser la urbe central del departamento y centro de actividades para el resto de los municipios.

Calarcá es recordado por el Mariposario y la Villa del Cacique. Es considerada como la segunda ciudad central ya que también maneja un alto grado de comercio y es un municipio conector con otros lugares del país. Algunos encuestados mencionan no conocer el municipio de Córdoba, sin embargo, quienes sí lo conocen destacan la producción de guadua y sus paisajes como atractivo turístico. La naturaleza, las montañas y las zonas verdes es lo que alcanza a distinguir pues otros no conocen a Pijao y a Génova, pero son percibidos como zonas del conflicto que una vez tuvo lugar.

Buenavista es identificada por ser llamada como el Mirador del Quindío debido a su altura, valoraron sus paisajes, pero también varios de los encuestados no conocen este municipio. La Tebaida es identificada por

las oleadas de calor que la hacen diferente al resto de los municipios quindianos, igualmente al estar adherido el Aeropuerto El Edén que también lo reconocen como un centro de transporte. Otros de los aspectos por lo que lo recuerdan es por su comercio, violencia y parques. Otros dijeron no conocerlo.

Cada siete y ocho de diciembre es tradicional visitar el municipio de Quimbaya para apreciar el muestrario de faroles que hace su población, es por esto que esta actividad es recordada por quienes visitan el pueblo vecino o por quienes han escuchado las historias de los visitantes. Igualmente, sus festividades son recordadas entre quienes disfrutan de ellas al igual que la gastronomía, y por supuesto el Parque Panaca por ser un centro de atracción turística nacional; también lo mencionan como punto de referencia a Quimbaya.

Percepción de los quindianos referente al posconflicto: Frente a la percepción del resto de los colombianos para con los quindianos al momento de hablar sobre posconflicto, hubo una disyuntiva en cuanto a algunas personas que creen que los quindianos son vistos por el resto del país como personas apáticas e indiferentes frente al conflicto armado, frente a la negación de la implementación de los acuerdos de paz y algunos creen que es percibida como gente amable y luchadora que desea progresar y aportar a la producción del país a partir del fomento al turismo y al agro.

Municipios con afinidad: Por su cercanía los municipios con mayor afinidad para el municipio de Montenegro, corresponde a Armenia y Quimbaya. Otros mencionaron Circasia, Salento o La Tebaida como municipios de mayor afinidad.

Cómo construyo relación con mis vecinos: Para los montenegrinos es importante construir relación a partir de la socialización y el buen diálogo en diferentes contextos, especialmente aquellos en donde se muestran los valores humanos como la solidaridad, el respeto, la humildad y la amabilidad. Otros mencionan tener poca relación con los vecinos.

Momento 2

Aplicación del Instrumento Percepciones en Audio y Video

Como complemento a las percepciones anteriores de los participantes, se recogen en audio y en video otras opiniones de algunos de los habitantes del Municipio de Montenegro; quedando los registros sonoros y audiovisuales y en la que responden las apreciaciones e impresiones en torno al posconflicto. Se elige por cada categoría una pregunta para que un participante diferente al de las encuestas, participe con su opinión libre según su experiencia. Para este proceso se tuvo en cuenta a 40 habitantes del municipio, registros en 20 clips en audio y 20 clips en video y que a continuación pueden ser leídos:

TABLA 1. *Percepciones en Audio*

Participantes	Clips en Audio
Jorge Humberto Torres (23 años)	**Lugares que más le gusta y el que menos le gusta de Montenegro:** El lugar que más me gusta es el estadio porque puedo compartir con mis amigos, hacer ejercicio y jugar fútbol; el lugar que menos me gusta es el camino de los robles por la inseguridad que hay ahí y por las personas que se sitúan ahí como a hacer cosas como fumar vicio.
Luis Lozano Ocampo (24 años)	**Lugares que más le gusta y el que menos le gusta de Montenegro:** Pues a mí el que más me gusta son las canchas, las zonas como recreativa; el que menos me gusta algunos barrios como comuneros hay personas que lo miran a uno muy raro.
Nicolás Cuestas García (18 años)	**Opinión sobre los dirigentes políticos del municipio:** Pues el alcalde, que hace una buena gestión porque se preocupa más por la gente que más necesita, por los niños especiales, la gente de edad, el adulto mayor toda esa población que necesita apoyo.
María Fernanda Mosquera (20 años)	**Lugares que más le gusta y el que menos le gusta de Montenegro:** Que sitios de paz, yo creo que todo el pueblo depende de las personas con las que uno esté, pero me gusta mucho el parque.
Anlly Hoyos Pérez (22 años)	**Lugares que más le gusta y el que menos le gusta de Montenegro:** El sector que más me gusta de Montenegro es el sector de la Soledad y el Barrio Centenario por qué pues siempre han sido muy tranquilos y el sector que menos me gusta yo creo que es de la cancha municipal para arriba como los barrios Ciudad Alegría como por esos lados porque se han caracterizados por ser peligrosos.
Lily Jhoana Arango (26 años)	**Construcción de una buena relación con los vecinos:** Una buena relación, pues cada quien en lo suyo y no meterse como en las cosas de los demás, cada quien enfocadito como en lo que es, evitaría como mucho inconveniente.
Jeisson Nova Camacho (26 años)	**Beneficio de los acuerdos de paz para Montenegro:** No a este municipio no, pero a algunas partes del país si pues porque este municipio no está como en ese rango de la violencia no hay guerrilla por acá cerca y pues no se ve ese tipo de violencia.
Hernán Torres (29 años)	**Lugares que más le gusta y el que menos le gusta de Montenegro:**El que más me gusta es el parque y el que menos me gusta pues los barrios ya lo que es Comuneros, Ciudad Alegría muchos habitantes así viciosos, mucho ladrón y todo eso.

Tatiana Guayara Arias (31 años)	**Lugares que más le gusta y el que menos le gusta de Montenegro:** Bueno el lugar que más me gusta de Montenegro es el Parque Nacional del Café pues porque es una representación de la cultura cafetera, trae mucho empleo al municipio y la que menos me gusta es donde quedaba el antiguo hospital de Montenegro porque es como un pequeño Bronx donde hay mucho expendio y consumo de sustancias psicoactivas entonces trataron de hacerlo ver como algo cultural pero pues no lo es.
Gustavo Martínez (39 años)	**Sitios representativos de paz que identifican a Montenegro y sitios que representan violencia:** Paz digamos los parques, el parque principal, el parque de la pista; y violencia no porque digamos acá no hay límites uno se puede meter por donde uno quiera siempre y cuando no tenga problemas con personas no les pasa nada.
Jesús Aníbal Vanegas (54 años)	**Lugares que más le gusta y el que menos le gusta de Montenegro:** El lugar que más me gusta es el Parque de la Familia por las diversiones, los juegos, por todo, el lugar que menos me gusta de Montenegro puede ser el Parque Bolívar, no me gusta porque se ve muy feo, tiene muchos árboles, muchas ventas en ese parque, no tiene nada como de bueno.
Jorge Franco (52 años)	**Beneficio de los acuerdos de paz para Montenegro:** Los acuerdos de paz a nivel nacional benefician a muchas personas entre comillas porque usted sabe que los acuerdos de paz son como para los altos dirigentes y ya la clase baja y lo que es la clase marginada la paz es muy difícil de manejarlo.
José Osorio (47 años)	**Opinión sobre los dirigentes políticos del municipio:** Pues sobre los dirigentes políticos sobre el alcalde bien a marchado bien en el tiempo que lleva, sobre los concejales también colaboran mucho con la población.
María Ester Guerra (48 años)	**Opinión sobre los dirigentes políticos del municipio:** Nunca me ha gustado, la verdad a mí nunca me ha gustado eso porque mire que cuando hubo las últimas votaciones de ahora poco nos prometieron y nos prometieron y nada entonces no esta vez no vote porque ¿para qué iba a votar?
Merly Londoño (59 años)	**Lugares que más le gusta y el que menos le gusta de Montenegro:** Será por lo que yo paso mucho por acá me gusta mucho por este lado por la Soledad, que no me guste hay muchos sitios como por allá por Comuneros, por la parte de Ciudad Alegría todo eso no me gusta.
Leonel Restrepo Méndez (65 años)	**Lugares que más le gusta y el que menos le gusta de Montenegro:** Pues el lugar que más me fascina es este porque el parque está como muy bien organizadito, y yo no le veo pues como cosas malas, todo muy bien organizado, bien limpio, todos los lugares están iguales porque para ese lado de allá muy bien organizado, porque este pueblo no está organizado por partes no, en general todo.
Pablo Emilio Ríos (83 años)	**Lugares que más le gusta y el que menos le gusta de Montenegro:** Es que aquí lo que más nos gusta a nosotros ahora es este parque porque no tenemos a dónde más para donde irnos, charlando acá con el uno y con el otro y mejor dicho uno anda aquí porque sale a andar por los barrios y todo, pero muy común, casi por lo regular el amañadero de uno es aquí.
Roberto Vanegas (91 años)	**Sitios representativos de paz que identifican a Montenegro y sitios que representan violencia:** Como le dijera yo, el sitio no es tanto lo bonito sino la gente, hay gente más violenta en unas partes que en otras, pues supongamos, por ahí hay peligro, pues la bomba y la Isabela y pues ahora últimamente este punto es más pacífico Villa Claudia.
Sigifredo Pérez (70 años)	**Opinión sobre los dirigentes políticos del municipio:** Si llegaran a aparecer sí, claro habría que creer es que eso es como la misma política porque a uno le prometen muchas cosas, cierto, y uno no debe dejarse convencer y no aparece a la final nada y así ha pasado.
José Herrera (67 años)	**Lugares que más le gusta y el que menos le gusta de Montenegro:** El parque, me gusta salir al parque y, sale uno sábados y domingos y esto es inundado de humo de cigarrillo y todo.

Fuente: Elaboración propia

Ciudad

a. Cualidades Urbanas

Sitios representativos de paz que identifican a Montenegro y sitios que representan violencia:
De acuerdo a los hallazgos encontrados en las respuestas de los participantes en los clips de audio y video, los sitios representativos de paz que identifican son los parques; el parque principal, el parque de la pista. Algunos encuestados opinan que sus casas son el único lugar de paz y tranquilidad. Otros lugares nombrados son los barrios Villa Juliana, La Soledad, Villa Claudia, además de las iglesias como sitios de paz. Piensan que no es tanto los lugares, sino las personas, hay gente más violenta en unas partes que en otras. Con respecto a los lugares que representan violencia, los montenegrinos opinan que no hay límites, que el pueblo es violento y que en general esta muy peligroso e inseguro, por los lados de la bomba, el Barrio Buenos Aires, pasando la cancha municipal, las calles donde están las cantinas, Barrio Comuneros, y en especial el Barrio La Isabela que es considerado el lugar más violento y peligroso de todo Montenegro.

b. Posconflicto

Acontecimiento más importante del posconflicto: En base a las respuestas, la figura de la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) manifiestan que es insólito; que dicha figura trata de cobrar las culpas de los guerrilleros; finalmente su pretensión no es acorde pues no saben si vayan a tener éxito.

c. Clasificaciones Urbanas

Opinión sobre los dirigentes políticos del municipio: Dadas las respuestas sobre los dirigentes políticos y el alcalde, menciona los participantes que ellos han colaborado mucho. Hacen una buena gestión ya que se preocupan por la gente que más necesita, los niños y los adultos mayores. Otros dicen que nunca les cumplen lo que prometen por eso no les encuentran sentido a las votaciones. Opinan que hay mala gestión sobre todo en las obras que se les ha ido demasiado tiempo y se han

robado mucho dinero, ya se han visto muchos casos y con todas las obras ven que pasa lo mismo, siempre termina perjudicando al pueblo, afectan al turismo siendo esta una de las fuentes económicas más importantes de este municipio. Solo se ve corrupción, cuando suben al poder y se olvidan de sus promesas y del pueblo, y nunca cumplen lo que prometen en sus campañas.

TABLA 2: *Percepciones en Video*

Participantes	Clips en Vídeo
Michael Stiven Olaya (22 años)	**Sitios representativos de paz que identifican a Montenegro y sitios que representan violencia:** Pues acá en Montenegro, los sitios que representan como violencia, casi todos los lugares, el único que representa, así como paz pues mi casa y el cementerio, para mí.
Daniel Ramos (20 años)	**Sitios representativos de paz que identifican a Montenegro y sitios que representan violencia:** Que representen violencia la parte de arriba pasando la cancha municipal, ya que representen como paz y tranquilidad por así decirlo la parte de acá así como usted la ve.
John Anderson Restrepo Vanegas (20 años)	**Sitios representativos de paz que identifican a Montenegro y sitios que representan violencia:** Acá en Montenegro un sitio que me representa paz sería el parque principal porque ahí puedo compartir con mis amigos, compañeros y veo mucha más gente y violencia podría ser la cancha municipal porque se presentan muchos problemas después de cada partido y han asesinado mucha gente también.
Sergio Maya (22 años)	**Lugares que más le gusta y el que menos le gusta de Montenegro:** Acá del pueblo el que más me gusta es el Parque del Café pues es lo más lindo que tenemos para mostrar, es lo más recorrido que hay y pues es lo que más genera empleo es el más aceptado por todas las personas de acá.
Juan Manuel Builes (19 años)	**Opinión sobre los dirigentes políticos del municipio:** Pues la verdad si he visto muy mala gestión, sobre todo en las obras se ha ido demasiado tiempo y han robado demasiado dinero porque ya ha salido los casos y pues con todas las obras es lo mismo siempre perjudican al pueblo con tantos daños, con poco tráfico y afectan más que todo lo turístico ya que Montenegro es un pueblo que vive de lo turístico.
Ángela María Monsalve (38 años)	**Opinión sobre los dirigentes políticos del municipio:** En el momento por ejemplo con el alcalde no tengo queja porque hasta donde yo sé nunca prometió nada entonces ahí va haciendo lo que puede hacer.Hay cositas que a uno no le gusta pero pues igual nunca ningún dirigente va a cambiar la situación del pueblo ni del país ni nada.
Jhon Mario Arias (44 años)	**Lugares que más le gusta y el que menos le gusta de Montenegro:** A mí me fascina Montenegro me fascina me parece que es una elegancia vivir por acá, a mí me ha representado la situación económica me ha mejorado mucho desde que estoy acá porque yo vengo del Valle y estoy radicado acá ya hace 3 años y me ha ido muy bien acá con la cuestión económica me fascina Montenegro.
Paula Bermúdez (39 años)	**Beneficio de los acuerdos de paz para Montenegro:** Yo creo que Montenegro no ha sido muy afectado con relación a lo de la guerrilla porque pues acá no se concentraron mucho eso fue más como en la zona de Antioquia pero yo creo que sí, con respecto a qué pues de pronto como no tanta porque pues se llevaban de pronto los jóvenes y los reclutaban para esto de las guerras entonces de pronto con el acuerdo de paz va a evitar que se dañen tantos hogares porque también he conocido personas que se han llevado de La Tebaida pero no directamente de acá de Montenegro.
Clara Osorio (43 años)	**Construcción de una buena relación con los vecinos:** Si uno les puede prestar un favor pues hacérselos y eso es lo que pienso yo, tener una buena relación, con dialogar con ellos, compartir con ellos cosas así con lo que uno les pueda servir si ellos necesitan un favor y uno se lo puede prestar igual hacérselos.

María del Pilar Martínez (40 años)	**Sitios representativos de paz que identifican a Montenegro y sitios que representan violencia:** Aquí dentro del municipio de Montenegro para mí generalmente todo el pueblo es violento todo en general. Cual representa paz yo creo que mi casa la única parte donde pueda encontrar eso de resto todo el pueblo, ninguna parte segura ni que tenga paz ni nada de esas cosas, mi casa.
Claribel Rincón (51 años)	**Lugares que más le gusta y el que menos le gusta de Montenegro:** El lugar que más me gusta es el Parque del Café porque tiene muchas cosas atractivas y el que menos me gusta Comuneros porque es muy peligroso.
Rosalba Herrera (61 años)	**Sitios representativos de paz que identifican a Montenegro y sitios que representan violencia:** Pues que representen paz las iglesias es la parte donde más se encuentra paz y violencia pues no a mí me parece un municipio más pacífico no se oye decir tanta cosa si se oye de muertos por ahí pero los muertos que hay son más de ajustes de cuentas y cosas así.
Luz Marina Vanegas Giraldo (52 años)	**Opinión sobre los dirigentes políticos del municipio**. No, malos, no me gustan los políticos del pueblo porque cada que van a hacer campaña prometen y no cumplen y cada día peor.
Blanca Torres (59 años)	**Beneficio de los acuerdos de paz para Montenegro:** Yo sí creo en los acuerdos de paz pero de todas maneras dice la palabra de Dios que cuando empiezan los rumores de paz viene la destrucción entonces no sabemos, eso es incierto, el futuro es incierto.
Teresa Vanegas Giraldo (58 años)	**Sitios representativos de paz que identifican a Montenegro y sitios que representan violencia:** Paz, la iglesia me siento bien cuando voy a la iglesia podemos decir que me gusta y que representan violencia las calles donde están las cantinas, se generan muchas peleas entonces no me gusta como estos sitios.
Luis García (67 años)	**Opinión sobre los dirigentes políticos del municipio:** Mire, sobre los dirigentes del café que a nivel departamental vemos y más aquí, es que la corrupción es total, vimos unos señores haciendo política aquí y muy tranquilos se sonreían ahí repartiendo volantes diciendo que eran los mejores, mire que ya nosotros desconfiamos totalmente desconfiamos de todo el mundo.
Ligia Erazo (85 años)	**Lugares que más le gusta y el que menos le gusta de Montenegro:**. Lo que más me gusta es, acá enfrente de la iglesia, sentarme en el parquecito y lo que menos me gusta es la zona de tolerancia porque yo nunca llego a ir por allá.
Guillermo Gutiérrez (73 años)	**Beneficio de los acuerdos de paz para Montenegro:** El establecimiento de la JEP porque es insólito que haya una junta especial para la paz que trate de cobrar las culpas de los guerrilleros que es lo que pretende, finalmente no se si vaya a tener éxito.
Rafael Galvis (81 años)	**Sitios representativos de paz que identifican a Montenegro y sitios que representan violencia:** Sitios que representan aquí en Montenegro paz es como el barrio Villa Juliana, la Soledad y los que representan violencia Buenos Aires, la Isabela, Comuneros porque la gente es muy ventajosa roban mucho y matan mucho.
Javier Bermúdez (69 años)	**Opinión sobre los dirigentes políticos del municipio:** Pues es que los dirigentes políticos acá ellos prometen muchas cosas cuando van a subir al poder pero cuando ya prácticamente están allá y se olvidan del pueblo y no ven lo que prometen, no lo cumplen como todos.

Fuente: Elaboración propia

d. Escenarios Urbanos

Lugares que más le gusta y el que menos le gusta de Montenegro: Podemos decir que a los entrevistados uno de los sitios que más les gusta a los montenegrinos es el Estadio Municipal Alberto Pava Londoño, pues allí pueden realizar deporte y se utiliza para la recreación de todos; se destaca por ser un lugar agradable para compartir con personas

cercanas. Otro de los lugares que destacaron los entrevistados es el Parque Nacional del Café porque es una representación de la cultura cafetera, atrae turistas y genera empleos al municipio. De los lugares que menos les gusta es el Camino de los Robles, pues manifiestan que la delincuencia hace presencia en esta zona y que por lo general las personas que van a este sitio es para consumir sustancias ilícitas. El más destacado por robos y violencia es el Barrio Comuneros, el Barrio La Isabela y el Barrio Ciudad Alegría. Otros encuestados opinan que donde quedaba el antiguo hospital de Montenegro porque es como un "Bronx" donde se ve mucho expendio y consumo de drogas.

Ciudadanos

a. Temporalidades Ciudadanas

Beneficio de los acuerdos de paz para Montenegro: Montenegro no ha sido muy afectado con relación a la guerrilla porque no se concentraron en esta zona sino en zonas de Antioquia. También piensan que el Acuerdo de Paz sirve para que dejen de reclutar jóvenes, para evitar que se sigan dañando tantos hogares porque conocen de personas allegadas que se les han llevado familiares a los campos de la guerrilla. Otros encuestados piensan que los Acuerdos de Paz a nivel nacional benefician a muchas personas, pero no directamente al pueblo ya que para ellos solo benefician a los altos dirigentes y posiblemente a la clase media y baja, pero a la clase marginada es muy difícil manejar la paz como tal.

Otredades

a. Percepciones desde los otros

Construcción de una buena relación con los vecinos: Las buenas relaciones con los vecinos según los encuestados, ellos la construyen por medio del diálogo, siendo amables, esencialmente no metiéndose en la vida de los demás, siendo colaboradores y ayudando lo más que se pueda como haciéndose favores; manifiesta que sí cada quien se enfocara en sus cosas eso evitaría muchos inconvenientes. Ayudar,

compartir y ser servicial son valores fundamentales para las buenas relaciones entre vecinos, mencionan los participantes.

Reflexiones

Desde la bonanza cafetera hasta la actualidad, Montenegro se ha conservado como un pueblo de tradición campesina en donde los fines de semana sus plazas públicas son aprovechadas para entablar conversaciones entre pobladores rurales y urbanos. (Alcaldía de Montenegro, 2019). La plaza de mercado ubicada a unas ocho cuadras aproximadamente del Parque de Bolivar, es escenario particular de cargas en el vehículo tradicional como es el jeep y mercado campesino. El centro y la plaza central son lugares frecuentados para la recreación, compras y esparcimiento de los mismos: el café de Salomé, la misa de los domingos, las charlas en el parque, el helado de la esquina, las caminatas por la Quinta. Cada acción se vuelve como un ritual entre los montenegrinos pues dejan una huella o una marca distintiva para la comunidad. Silva (como se citó en Díaz, P. & Melo, J., 2013) habla que para "(…) comprender el modo operandi entre mente, imaginarios y realidades sociales, se trataría mejor de evidenciar una ruta de desenganche anteponiendo otras lógicas cognitivas o emotivas a los juicios meramente deductivos o racionales. En rigor, los imaginarios más que ser la consecuencia de una episteme, son realidades que marcan una ruta entre psiquis y representación de una particular dimensión" De allí que el centro junto a todos sus instituciones, negocios y elementos conformantes, sea la zona de mayor mención.

Para Quesada, F. (2004) la percepción de la inseguridad está cada vez más generalizada en la población latinoamericana, el incremento de esta percepción tiene una base real en el aumento de los delitos, pero también está se promueve y se incentiva por el tratamiento de la noticia y sensacionalismo en los medios de comunicación. Adicional, como menciona Silva, los imaginarios o percepciones son representaciones derivadas de analogías o experiencias individuales compartidas o experiencias sociales. Por ejemplo, el paso del Barrio Comuneros al Uribe solo los separa un barrio denominado Fundadores y este no tiene una apariencia que dista del Uribe. (Silva, 2006)

Pese a que en el Quindío, el conflicto armado llegó a algunos municipios cordilleranos como Génova, Pijao y Córdoba; para Montenegro la situación fue diferente. Los medios de comunicación y los comentarios generalizados fueron las principales ventanas de una realidad que azotaba a miles de colombianos. Sin embargo, para este municipio la violencia tomó forma de delincuencia común y microtráfico y las problemáticas sociales fueron notorias con la degradación de un tejido social impactado por el consumo y el sicariato. Por tanto, todo lo que pueden saber los montenegrinos acerca del posconflicto se debe gracias a las socializaciones de gestores de paz, instituciones educativas o los mismos medios de comunicación nacionales y regionales que se encargaron de hacer su tarea sobre informar sobre la elaboración e implementación de los acuerdos con la guerrilla más antigua de Colombia. Por eso, como acontecimiento importante en la historia del conflicto armado colombiano ponerle fin a la violencia guerrillera ha sido un hito trascendental, porque significa la terminación de las mismas masacres que fueron perpetradas debido a la lucha de poderes territoriales y económicos, masacres que son recordadas como históricas de acuerdo al número de muertes, secuestros y desplazados que dejó; esto según los números indicativos del Centro de Memoria Histórica. (2017)

En el proceso para la construcción de una paz estable y duradera, la etapa más importante para los montenegrinos fue la entrega de armas ya que aseguró la reducción de muertes y terminación del conflicto interno. En menor medida mencionan el plebiscito con la consolidación de los acuerdos de paz, los diálogos de paz, la reparación de las víctimas, el cese al fuego, la restitución de tierras, la desmovilización como grupo armado, y la Jurisdicción Especial para la Paz. Lo que se puede inferir que, el proceso de paz tuvo cosas para destacar y otras para desaprobar, sin necesidad de rechazar rotundamente. A partir de las respuestas las personas valoran los esfuerzos del gobierno para tratar de concluir con una guerra de 50 años. Para Andrés Molano corresponde a las expectativas de prosperidad impuestas por la opinión pública, no obstante, si estas esperanzas se ven frustradas puede afectar de fondo las promesas de reconciliación y por ende la veracidad o confiabilidad de las mismas. (Molano, 2015)

Los habitantes necesitan una mejora en la educación en cuanto a la ampliación de instalaciones educativas o la inauguración de nuevas instituciones académicas, el mejoramiento en la calidad de las mismas y la formación integral de sus pobladores. También es necesario el empleo ya que la mayor parte de la población se desplaza hacia otros municipios para poder trabajar y aún así, no alcanza para dar empleabilidad a todos los que la requieren. Según el Departamento Nacional de Estadística (DANE), para el 2017 el Quindío ocupaba el primer puesto a nivel nacional con mayor desempleabilidad representada en una tasa del 13,5 %, cifra que se ve reflejada constantemente en las peticiones que hacen los montenegrinos.

Otro de los aspectos que han mencionado recurrentemente en este estudio es la seguridad, más acompañamiento policial e intervención social para aminorar las problemáticas de delincuencia común. Igualmente, como aliado para solucionar estas falencias, se requiere de la inversión en el deporte y la cultura que son otros elementos que se consideran necesarios para el entretenimiento de los jóvenes, de esta forma pueden controlar las actividades de los mismos y por ende evitar a que caigan en las redes del expendio y la degradación infantil.

Silva, (2006) también menciona que las ciudades se parecen a sus creadores, y éstos a su vez son hechos por la ciudad, por eso preguntarles sobre cómo se ven así mismos determinan parcialmente el imaginario de ciudad; a la pregunta se perciben como seres alegres y serenos que pueden mantenerse en pie ante las diferentes condiciones poco favorables y pese a que el conflicto violento con las grandes guerrillas nacionales no les correspondió, reconocen que varios puntos planteados en los acuerdos de paz son importantes porque de alguna forma benefician a la comunidad nacional. Por ejemplo, el desarrollo integral, la participación política, la reparación de víctimas, el fin del conflicto armado y la implementación, verificación y refrendación son las más relevantes para los participantes. En cuanto a la solución al problema de drogas ilícitas estuvo reñida la votación, un hecho curioso ya que este municipio al ser golpeado por microtráfico debería pensar en que la solución de esta problemática también podría ayudar a reducir el problema actual

que los ha llevado a un conflicto interno, específicamente de territorialidad y degradación de tejido social.

Para los montenegrinos es importante construir relación a partir de la socialización y el buen diálogo en diferentes contextos, especialmente aquellos en donde se muestran los valores humanos como la solidaridad, el respeto, la humildad y la amabilidad.

REFERENCIAS

Acuerdo Final. (2016). Alto comisionado de la paz. Recuperado de altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016.NuevoAcuerdoFi nal.pdf

Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto, Pág 1, 2017)

Alcaldia de Montenegro Quindío (2019) Consultado en https://www.montenegro-quindio.gov.co/municipio/nuestro-municipio

Crónica del Quindío (2016) Conozca los resultados finales de las votaciones del plebiscito en el Quindío. Consultado en https://www.cronicadelquindio.com/noticias/region/conozca-los-resultados-finales-de-las-votaciones-del-plebiscito-en-el-quindo. Octubre 2 de 2016

Centro de Memoria Histórica Paz y Reconciliación. (2017). GMH. ¡basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Imprenta Nacional, 2013.Consultado en http://centromemoria.gov.co/

DANE, (2017). Departamento Nacional de Estadística. *Boletín Censo General 2005.* Montenegro, Quindío

Díaz, P. & Melo, J., (2013). Armenia Imaginada. Primera edición, diciembre. Editorial Universitaria. Universidad La Gran Colombia.

Molano, A. (2015). III Justicia para el posconflicto: nuevos y viejos problemas en escenarios complejos. En Molano, A. (Ed.) *El posconflicto en Colombia: reflexiones y propuestas para recorrer la transición.* (pp. 15 – 23). Bogotá, Colombia: Ediciones Antropos Ltda.

Montenegro, A. d. (2012). *Alcaldía de Montenegro*. Recuperado de http://www.montenegro-quindio.gov.co/municipio/nuestro-municipio

Quesada Avendaño, F. (2004). Imaginarios urbanos, espacio público y ciudad en América Latina. *Pensar Iberoamericano, volumen* (08). Consultado en: https://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/ric08a03.htm

Silva, A. (2004). Imaginarios Urbanos. Hacia el desarrollo de un urbanismo desde los ciudadanos. Metodología. Bogotá: Convenio Andrés Bello y Universidad Nacional de Colombia.

Silva, A. (2006). *Imaginarios Urbanos.* Bogotá, Colombia: Arango Editores Ltda.

O IMPACTO DA GLOBALIZAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS E IDENTIDADE DO SERVIÇO SOCIAL ORGANIZACIONAL

MARTA TERRA
PIDSS - Universidade de Coimbra
& Universidade Católica Portuguesa

1. GLOBALIZAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO

Durante as últimas décadas do Século XX assistiu-se a um movimento de globalização generalizado, em especial nos países ditos industrializados que contribuiu largamente para a alteração do mercado de trabalho. Considera-se pertinente explorar o conceito de globalização, como é vivida pelos diferentes parceiros sociais e quais as suas consequências no mercado de trabalho.

Segundo Giddens (2002:49) a globalização pode ser "definida como a intensificação das relações sociais de escala mundial, relações que ligam localidades distantes de tal maneira que as ocorrências locais são moldadas por acontecimentos que se dão a muitos quilómetros de distância, e vice-versa".

A economia capitalista mundial, o sistema do Estado nação, a ordem militar mundial e a divisão internacional do trabalho, são consideradas pelo mesmo autor as quatro dimensões da globalização. Se nos fixarmos essencialmente na primeira e última dimensões poderemos refletir que, de facto, os principais centros de poder da economia são Estados capitalistas. As grandes empresas multinacionais podem exercer um enorme poder económico, até influenciando as decisões políticas dos seus países. Estas empresas dependem da produção para o lucro, o que claramente contribui para a ampliação dos produtos e mercados, incluindo os mercados financeiros. Para além dos bens e serviços a economia

capitalista envolve a mercadorização da força de trabalho que pode ter como consequência inúmeras desigualdades globais. A importância destas empresas para os Estados é fulcral pois a geração de riqueza está, basicamente, assente na produção industrial, sendo que a influência na ordem política global depende fortemente do grau de riqueza da nação.

Quanto ao desenvolvimento industrial denota-se que a expansão da divisão do trabalho está ao nível das tarefas profissionais, da especialização regional em termos do tipo de industria, das qualificações e da produção de matérias primas. O impacte da globalização na produção é enorme dado que há uma difusão muito mais rápida das tecnologias da máquina e dos novos processos de produção (Giddens, 2002). Deste modo a mão de obra tem de se adaptar a todas estas mudanças rápidas e a uma nova relação com o ambiente que decorre de uma apropriação diferente do espaço e do tempo. Na vida das empresas o espaço e tempo são essenciais para a eficiência da produção, e para esta relação contribui o desenvolvimento acelerado e difusão dos novos meios de comunicação.

Consideramos, tal como Hespanha (2002:2) que o modo como a globalização produz efeitos não é linear, tal como o não é a própria globalização – um conjunto complexo de processos, movidos tanto por influências políticas como económicas. Resultado, a interdependência mundial invade o quotidiano de qualquer trabalhador no novo milénio, pois são as decisões globais tomadas nas e entre empresas que vão determinar o tipo de trabalho e de contratação. Veja-se por exemplo as fusões e aquisições entre multinacionais, as deslocalizações, encerramento de instalações, desativação de polos industriais, porque algures noutro lugar ou canto do mundo, com outra tecnologia e mão de obra a empresa pode ser mais rentável.

A globalização é uma das consequências fundamentais da modernidade. "É um processo de desenvolvimento desigual que fragmenta à medida que coordena – introduz novas formas de interdependência mundial, nas quais, mais uma vez, não existem "outros". Desenvolvem-se assim novas formas de risco e de perigo, mesmo com o alargamento das possibilidades de segurança global (Giddens, 2002:123).

Amaro (2015:40) refere que, no contexto do chamado mundo desenvolvido, o aprofundamento da economia de mercado aliado ao impulso tecnológico, permite pontos de fragilização dos sistemas de proteção social e com a crise do Estado Providência e o desenvolvimento de sociedades mais individualistas surgem novas questões sobre o laço social e o surgimento de novas formas de exclusão. Consequentemente alargam-se as clivagens entre ricos e pobres bem visíveis durante a crise de 2008 que veio demonstrar um alargamento da pobreza nas classes trabalhadoras que se tornam cada vez mais vulneráveis à mercê de um mercado de trabalho incerto e volátil. Não obstante, continua-se a entender o trabalho como o principal meio de integração social mesmo que esta seja carregada de risco e incerteza.

Já em 2020 a pandemia Covid 19 provoca também mais uma crise social, económica e sanitária ao nível mundial que abala o mundo do trabalho em diversos setores, atividades e força de trabalho. Ainda estão por conhecer os efeitos da pandemia em todas as esferas da vida social e económica, mas já se prevê um forte impacto nos processos de pobreza e exclusão social.

Retomando as formas de risco referidas por Giddens estas podem ser ainda mais alargadas pela mudança de política social que, face ao mercado de trabalho tem vindo a perder a sua influência. A este propósito Hespanha (2001) apresenta uma análise crítica dos processos de globalização na organização económica e social de países centrais, periféricos e semi-periféricos (nos quais se inclui Portugal), demonstrando uma correlação positiva entre a crescente situação de mal-estar social (fenómenos de pobreza e exclusão social e ineficiência de esquemas de proteção social) e o aumento da influência do capitalismo globalizado. Considera, então, que o panorama económico e social de mal-estar inclui, entre outras questões, o emprego descontinuo e informal e a ameaça ao modelo social Europeu (Portugal e outros países mostram dificuldades na construção de um sistema eficiente de proteção social).

A relação entre globalização e risco social assenta em diversas causas das quais se salientam: o envelhecimento demográfico, emprego flexível, encargos elevados do sistema de proteção social, desemprego e emprego precário e sazonal para ativos qualificados, desemprego de longa

duração e "miséria crónica" e ainda o declínio da atividade sindical. A este propósito pode, ainda, convocar-se o tema do teletrabalho, imposto no âmbito da pandemia Covid 19, e que pode contribuir para a precaridade das condições de trabalho.

Este autor refere ainda a existência de uma relação entre as políticas sociais num mundo globalizado e o risco social, apresentando como contexto a desvalorização dos direitos sociais onde estavam consolidados e adiamento da institucionalização dos mesmos direitos sociais nos países onde o capitalismo industrial se expandiu mais recentemente.

O caso específico português, considera-se como sendo um bom exemplo de uma sociedade muito vulnerável aos impactos negativos da globalização económica devido à sua condição semiperiférica, nomeadamente a debilidade dos seus mecanismos de regulação económica, cultural e social. No entanto, Portugal, possui elementos emancipatórios face aos produtos da globalização, nomeadamente redes de solidariedade primárias bem instituídas, organizações voluntárias que gerem programas internacionais de ajuda e sociedades locais com fortes tradições institucionais capazes de aguentar os processos de urbanização e industrialização.

Por fim, em 2000, Hespanha argumentava que o modelo social português estava suspenso na escolha de uma entre duas alternativas:

1. Modelo neoliberal que defende a redução drástica da proteção social do Estado;
2. Modelo social Europeu fortemente comprometido com uma proteção social ampla e universalista baseada em direitos de cidadania.

Neste quadro português, previa que qualquer uma destas opções teria consequências completamente diferentes para o mercado de trabalho e consequentemente para a evolução da posição da força de trabalho. Na primeira opção a população trabalhadora ficaria à mercê da competitividade que desvirtua os direitos adquiridos, vivendo situações de risco social permanente. A segunda considerava que só poderia ser realizável em contexto de avançada prosperidade económica e elevado desenvolvimento social.

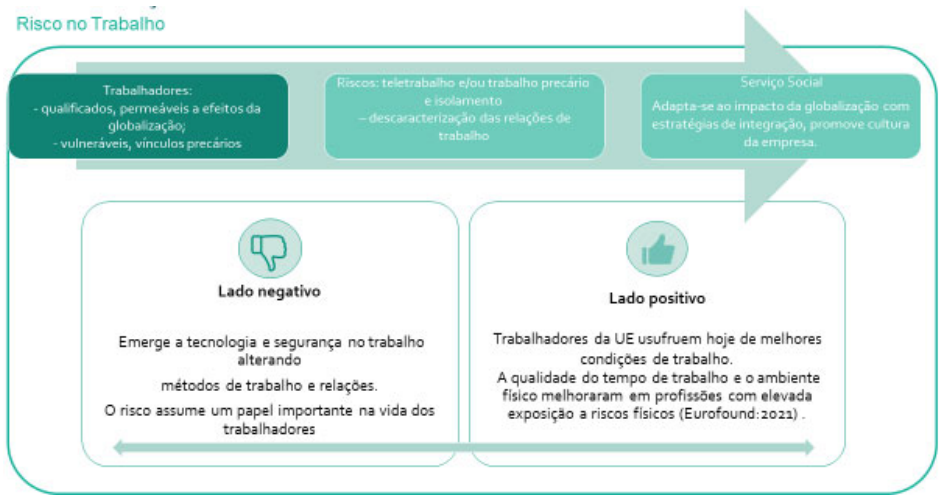
Consideramos que nenhum destes modelos se desenvolveria puramente, mas antes a combinação dos dois que resultaria um quadro que, embora certamente instável, não deixou de contemplar medidas de conciliação entre a economia e o social que garantam um aumento da qualidade de vida dos trabalhadores e famílias. Neste quadro, tal como referido pelo mesmo autor já em 2007 dada a crescente europeização das políticas portuguesas, as empresas foram-se posicionando com orientações específicas em matéria de recursos humanos que devem ressalvar a elevada importância do conhecimento que possuem os seus ativos. Os trabalhadores altamente qualificados, também são permeáveis aos efeitos da globalização: embora estejam vulneráveis e mantenham vínculos precários também são alvo de um elevado investimento por parte da empresa (na maioria das vezes de carácter individual) de forma a prestarem à empresa um "trabalho sem limites de tempo, espaço e dedicação". É também para estes "quadros de luxo" que o Serviço Social (também se adaptando ao impacto da globalização) trabalha, desenvolvendo estratégias de integração e promovendo a cultura da empresa. Para este segmento da população trabalhadora são hoje visíveis os riscos relacionados com o teletrabalho e o isolamento provocado pelo mesmo que descaracteriza as relações de trabalho tal como têm sido entendidas até ao momento. Adicionalmente emergem as questões da imposição da tecnologia e segurança no trabalho que se impuseram alterando os métodos de trabalho e as relações no trabalho especialmente em momentos de crise.

Para Pedro Hespanha (2002) a questão do risco assume um papel importante na vida dos trabalhadores, pois as condições de um mercado de trabalho flexível obrigam a assumir riscos que comportam, um lado positivo – a probabilidade de alcançar as vantagens esperadas – e um lado negativo – a probabilidade de ter de suportar desvantagens esperadas.

De crise em crise, no balanço entre as vantagens e desvantagens, de acordo com o relatório do Eurofound (2021) em média, os trabalhadores da UE usufruem hoje de melhores condições de trabalho do que no início do milénio. A qualidade do tempo de trabalho melhorou claramente e o ambiente físico também é melhor, especialmente nas

situações em que é mais importante: em profissões com elevada exposição a riscos físicos.

FIGURA 1. *Risco no trabalho*



Fonte: Elaboração própria

1.1. DESEMPREGO, EMPREGO E EMPREGO PERCÁRIO: O RISCO DE EXCLUSÃO SOCIAL

As décadas de 80 e 90 do século XX revelaram-se um período de mudança intensa no mercado de trabalho dos países industrializados, em contraste com o *"full employment"* posterior à IIª Guerra mundial. De 10 milhões de pessoas desempregadas no início dos anos 70 passamos para 30 milhões no início da década de 90, nos países da OCDE, sendo que a natureza do emprego mudou consideravelmente apresentando-se nas primeiras décadas do século XXI como sendo trabalho por turnos, trabalho feminino, *part-time* e funções qualificadas (Lawless, at al., 1998). Assim desde o início dos anos 80 do século passado que o mercado de trabalho se começou a caracterizar pelo aumento da incerteza, insegurança, risco e desigualdade (Lawless, at al, 1998:11). Daqui advêm aqueles a quem, se chamava *"working poor"* (no Reino Unido) que, embora trabalhem estão em condições de precariedade conforme referido por Rebelo (2003).

Diversos autores consideraram o trabalho essencial à vida humana, desde Adam Smith, passando Darwin, Freud, até Marx. O trabalho não é o salário, mas é mais do que isso, é uma forma de estruturar o dia a dia, de participar no esforço coletivo, para sabermos o que somos e onde estamos na sociedade. A exclusão imposta pelo desemprego só pode ser entendida considerando o emprego como a estrutura que dá sentido à vida (Lawless, at al, 1998:63). O trabalho para diversos autores permite a satisfação pessoal, profissional e obtenção e aplicação de conhecimentos e competências.

Para Manuela Silva et al (2004:19) "O trabalho humano não pode reduzir-se ao trabalho mercantil assalariado, mas é este que, nas sociedades em vivemos, adquire maior relevo e centralidade, pois constitui, para a generalidade das pessoas, o seu principal meio de obtenção de rendimento, de estatuto social, de socialização e de realização pessoal".

Bruto da Costa (1998) considera que, não obstante existirem vários tipos de exclusão social o desemprego é uma das formas de exclusão mais paradigmáticas da Europa. É então sobre o desemprego e emprego que nos devemos centrar, pois este último é um dos principais mecanismos de integração social na sociedade europeia.

Estar desempregado é, muito mais do que perder a fonte de rendimento, até porque esse rendimento pode ser adquirido através de outras formas como sejam os subsídios recebidos através dos sistemas de segurança social. É sim perder vínculos importantes de ligação à sociedade e a possibilidade de participar na vida económica do país, dando o seu contributo através do trabalho.

No entanto, não devemos menosprezar outras situações de exclusão que devem ser analisadas como seja o emprego precário, designadamente os contratos a termo certo, o tempo parcial involuntário e ainda os trabalhadores sem contrato (frequentemente designados em Portugal por trabalhadores precários ou a *recibo verde*) que estão, então, abrangidos pela legislação do trabalho de forma desintegrada e por esta razão podem estar desprovidos dos direitos básicos. Podem ainda identificar-se outras situações como os baixos salários, as condições de trabalho e segurança precárias. Por consequência, "todas estas formas de emprego

configuram situações de exclusão social ou, pelo menos, de risco de exclusão". (Bruto da Costa, 1998: 58). Nestes casos o vinculo com o sistema social designado "mercado de trabalho" é frágil.

A exclusão pode, então, ser entendida através de dois eixos, são eles o desemprego e a precariedade do trabalho. "Ser excluído significa encontrar-se simultaneamente fora da ordem do trabalho e fora das redes concretas de solidariedade. É encontrar-se sem um lugar determinado na sociedade" (Castel, Soulet, et al. 2000:26). Esta definição concretiza-se através de indivíduos que se encontram sem ligações ou presos por laços frágeis que ameaçam quebrar e que, em última instância, são também situações de exclusão (Castel e Soulet et al. 2000: 27).

Atualmente as novas formas de trabalho também podem não contribuir para o desenvolvimento e estabilidade das redes de sociabilidade. Se por um lado o crescimento exponencial do teletrabalho (em casa ou centros de teletrabalho) torna a participação dos indivíduos na vida da empresa mais fraca, exige menos investimento em formação e regalias sociais por parte da empresa, fragilizando também os laços aos outros empregados, por outro lado é considerado por muitos trabalhadores e entidades empregadoras como um modo de conciliar a vida pessoal com o trabalho e ainda permitir mais flexibilidade libertando os trabalhadores de modos e hábitos como deslocações demoradas para o trabalho, gastos com transportes e presentismo[208]. Pode-se então questionar se nestes casos o trabalho cumpre uma das suas funções mais básicas que é a sociabilidade. Por sua vez o teletrabalho poderá permitir a sociabilidade mais centrada na família e comunidade local o que pode ser experienciado como mais satisfatório para indivíduos com necessidades diferenciadoras e integração na vida familiar e comunitária positiva. As novas formas de teletrabalho são também reclamadas por trabalhadores mais qualificados cuja integração social não depende do trabalho fisicamente e cuja interação laboral é entendida num sentido menos relacional e mais utilitário

[208] O presentismo aqui entendido como estar presente no local de trabalho as horas determinadas mas não estar efetivamente a produzir, cumprindo o horário com tempo que nem sempre acrescenta valor.

1.2. DESEMPREGO, EMPREGO E CONTRATAÇÃO LABORAL NA EUROPA E EM PORTUGAL

De acordo com dados do INE (2018) "desde o início do milénio, há mais e mais pessoas a trabalhar, ao mesmo tempo que as condições de trabalho mudaram"[209].

A taxa de emprego para o total da população em idade ativa aumentou de 67% em 2002 para 72% em 2017. Para tal contribuiu o elevado aumento da taxa de emprego das mulheres (de 58% para 66%) sendo que em 2017, as taxas de emprego mais elevadas registaram-se na Suécia, Lituânia, Alemanha e Estónia e a taxa de emprego dos homens foi superior à das mulheres em todos os Estados Membros. Desde 2000 que Portugal mantém uma taxa de emprego feminina superior à média da união europeia exceto em 2013. Já a taxa masculina manteve, desde 20190 uma taxa inferior à a união europeia.

De acordo com o relatório da Eurofound (2021) "A persistência da segregação de géneros no mercado de trabalho reflete-se em diferenças na qualidade do emprego entre homens e mulheres". As perspetivas de carreira geralmente melhoraram para ambos mas os homens mantêm a vantagem na qualidade do emprego. A diferenciação na partilha das responsabilidades de prestação de cuidados, que se traduz em interrupções de carreira mais prolongadas e em horários de trabalho diferentes para as mulheres, pode ser apontada como uma justificação para estes dados. Eurofound (2021).

No que concerne à taxa de desemprego na UE, entre 2000 e 2005 com um valor a rondar os 9%, caiu para 7,0% em 2008. Posteriormente cresceu continuamente, até atingir o pico de 10,9% em 2013. "Em linha com a recuperação económica, o desemprego diminuiu, registando 7,6% em 2017"(INE, 2018).

Comparativamente com as taxas de desemprego da maioria dos parceiros europeus, Portugal tem vivido uma situação relativamente

[209] Apresentamos a análise até 2018 para que se centre numa evolução. Relativamente aos dados de 2020 embora estejam disponíveis, dado que desde então são influenciados pela situação determinada pela pandemia COVID-19, optou-se por não trabalhar os mesmos.

satisfatória, dado que em 2000 apresentava uma das taxas mais baixas, que se situava em 4,2% (de acordo com dados da OCDE) porém foi subindo progresivamente, pelo que, não deixa de ser motivo de análise crítica pois esta evolução tem subjacente situações problemáticas (cf. gráfico INE, 2004 e Rebelo, 2003: 56). As mulheres encontram-se sistematicamente à frente na população desempregada ou com valores de salários mais baixos para as mesmas tarefas mostrando, assim, a sua vulnerabilidade persistente.

Segundo a mesma autora, uma das especificidades portuguesa é o autoemprego ou trabalho independente, que tem crescido significativamente face aos parceiros europeus. Durante a década de 90, 7% dos trabalhadores por conta de outrem transferiram-se para o auto emprego – o que significa esta viragem de vinculo laboral? Uma das explicações pode ser apontada pelo facto de as empresas escolherem este tipo de contratação para contornarem a legislação, reduzindo encargos fiscais e sociais. São novos modelos de organização do trabalho, com os novos contratos pretende-se flexibilidade e por isso se recorre ao outsourcing[210]. Por outro lado, os próprios trabalhadores procuram também formas mais flexíveis de trabalho de modo a conciliarem a vida profissional e o trabalho. Esta mudança de mentalidade face ao trabalho surge especialmente nos jovens qualificados recém-formados que procuram no trabalho um modo de atingir os seus objetivos com um compromisso diferenciado que se reflete no tempo de trabalho que pretendem efetuar, controlado pelos próprios e com perspetivas de curto prazo pois não pretendem um trabalho para a vida.

Os dados corroboram esta informação na medida em que "no período de 2002 a 2017, a possibilidade de encontrar um emprego com duração ilimitada diminuiu ligeiramente, com a percentagem de trabalhadores temporários na UE a aumentar de 11% em 2002 para 13% em 2017. O emprego temporário na UE em 2017 foi praticamente o mesmo para as mulheres (14%) e para os homens 13%. A percentagem total de trabalhadores temporários variou entre os Estados Membros, com as quotas mais elevadas a serem registadas, entre outros, em Portugal (22%) que

[210] O outsourcing tem sido uma forma de empresas diminuirem responsabilidade e custos.

desde o início do Milénio até 2017 os valores têm-se mantido estáveis e acima da média europeia.

Os trabalhadores com contrato a prazo, têm vindo a aumentar pois é também uma das formas das empresas fazerem face aos desafios de competitividade que se colocam atualmente, minimizando assim os encargos com os recursos humanos.

No tocante à *contratação laboral*, considera-se que a contratação clássica do assalariado a tempo indeterminado, que evoluiu progressivamente desde o inicio do século XX, e para os quais a evolução na carreira assume também o papel de "elevador social" e de rotura com percursos familiares de pobreza, foi perdendo vantagem no início do século XXI. As políticas de gestão de Recursos Humanos nas empresas recorrem frequentemente às formas de contratação interna, como contratos de duração determinada, contratos a tempo parcial e formas de contratação externas, ou seja, recurso a empresas subcontratadas / e ou trabalhadores independentes. Estes últimos são considerados como ativos importantes da empresa, no entanto se o negócio sofrer um declínio, são estes que mais rapidamente são dispensados, sofrendo as consequências do ajustamento, pois o trabalhador permanente da empresa pode estar mais protegido no que toca á manutenção do posto de trabalho por via de contratação coletiva existente em diversas empresas portuguesas.

O desenvolvimento do trabalho a tempo parcial, na UE, aumentou ligeiramente, sendo mais comum para as mulheres (31%) do que entre os homens (8%) sendo que os Países Baixos, a Áustria e Alemanha possuíam as maiores percentagens de trabalho a tempo parcial com as taxas de (47%), (28%), (27%) respetivamente.

A contratação a tempo parcial em Portugal não tem sido expressiva (8,6%), quando comprada com a média europeia de 18,6% em 2017 (tendo atingido o seu máximo em 2012 com 11%). As elevadas taxas de trabalho a tempo parcial nos países referidos em cima remetem-nos para uma análise sobre as formas de organização do trabalho e conciliação familiar, bem como políticas de igualdade de género no mercado de trabalho (como por exemplo respostas de serviços de creche e jardim

de infância compatíveis com tempos parciais) que permitem o recurso ao trabalho a tempo parcial quer por parte das mulheres quer por parte dos homens. Também é sabido que as formas de contratação estão dependentes do crescimento ou retração do negócio da empresa e setor em causa, de crises económicas e sociais, pelo que estes recursos são acionados nesses momentos.

No que respeita a vulnerabilidade no trabalho, no caso português podem-se encontrar os trabalhadores com contratos temporários, trabalhadores que auferem baixos salários, trabalhadores por conta própria isolados e trabalhadores com salários em atraso. Os assalariados de baixo rendimento que mais nos interessam para o âmbito deste estudo, tratam-se de indivíduos que se encontram inseridos formalmente no mercado de trabalho, e por isso são assistidos pelo Serviço Social nas empresas. Todavia os baixos salários e a fragilidade do vinculo que muitos mantêm ao mercado de trabalho também os torna vulneráveis à pobreza. Trata-se de um grupo constituído por profissionais desqualificados, mulheres e faixa etária mais avançada. Os dados do Eurofound (2021), referem que o risco da taxa de pobreza da população portuguesa é muito elevado, com as mulheres mais vulneráveis à pobreza. A proporção de pessoas empregadas vulnerável à pobreza era, em 2010, uma das mais elevadas da europa.

1.3. DA VULNERABILIDADE À EXCLUSÃO SOCIAL

No final do século XX e primeiras décadas do século XXI nos países ocidentais, vive-se uma situação relativa ao trabalho que resulta de desenvolvimentos anteriores de avanços e recuos nos direitos sociais e do trabalho. Há de facto, segundo Castel (1998) o desemprego em massa e a instabilidade das situações de trabalho, mecanismos de proteção instáveis e indivíduos que ocupam na sociedade uma posição de supranumerários," inempregáveis", inempregados ou empregados de modo precário. "o futuro é marcado pelo selo do aleatório" (1998:21).

As condições de segurança que existiam anteriormente, durante as décadas que se seguiram à segunda Guerra Mundial, anos de crescimento, abrandaram em meados de 70, altura em que o choque petrolífero e outras condições abanaram a economia europeia, provocando inúmeras e

irreversíveis mudanças no mercado de trabalho e na vida dos trabalhadores.

Na época de crescimento pós 2ª Guerra Mundial, a que Castel denomina de "o Estado de crescimento" que é "a articulação dos dois parâmetros fundamentais que acompanharam a sociedade salarial em sua trajetória e teceram com ela vínculos essenciais: o crescimento económico e o crescimento do estado social" (1998:479) é considerada a altura do quase pleno emprego, do progresso da integração e com a generalização das proteções sociais (1998:32).

Serge Paugan (2000) refere-se a este período como uma época em que os pobres apesar de terrem piores condições de vida estavam melhor integrados na vida económica e social que os desempregados que emergiram nos anos 80.

Então, qual a evolução da relação laboral (trabalhadores/ entidades patronais) no tocante à vulnerabilidade social face ao trabalho, na Europa, no início do século XXI.

1.3.1. Da vulnerabilidade…

Para esta análise vamos considerar os autores de referência Robert Castel (1998), Marcel Bolle de Bal (2000), Marc Henry Soulet (2000), Paugan (2000); Silva (2004) e Amaro (2015).

A vulnerabilidade desenvolve-se no seio de uma sociedade em que a referência é a proteção, pelo que, todos os indivíduos que não estão a coberto dos sistemas de proteção modernos estão vulneráveis a riscos sociais. A aquisição de direitos sociais desde o pós-guerra leva-nos a crer que, atualmente, confundir direitos com "vantagens adquiridas" pode ser uma regressão histórica.

Naturalmente que as noções de estabilidade, instabilidade ou saída do emprego, inserção relacional, fragilidade dos suportes protetores ou isolamento social foram-se alterando até à forma atual, sendo diferentes daquilo que eram nas sociedades pré-industriais ou no Século XIX. (Castel, 1998). Apesar disso as populações que se encontram nestas

situações não variaram muito, têm agora denominações diferentes: assim de vagabundos passam a chamar-se inempregáveis.

Castel considera que existem 5 condições para a passagem da relação salarial[211] que existia no começo da industrialização à nova relação salarial denominada de "fordista":

1ª condição – "nítida separação entre os que trabalham efetiva e regularmente os inativos ou os semiativos que devem ser excluídos do mercado de trabalho ou integrados sob formas regulamentadas". (1998;420)

2ª condição – "fixação do trabalhador no seu posto de trabalho e a racionalização do processo de trabalho no quadro de uma "gestão de tempo exata, recortada, regulamentada" (1998;425)

3ª condição "o acesso por intermédio do salário a "novas normas de consumos operários" através das quais o próprio operário se torna usuário da produção de massa" (1998;429). Mormente, é possível que o operário se torne também um consumidor dos produtos da sociedade industrial.

4ª condição – *"o acesso à propriedade social e aos serviços públicos*". Como por exemplo a rede de seguros ligados ao trabalho que proporciona uma proteção contra a privação absoluta. (1998;433)

5ª condição – "a inscrição em um direito do trabalho que reconhece o trabalhador como membro de um coletivo dotado de um estatuto social além da dimensão puramente individual do contrato de trabalho". (1998;435)

No Século XX[212] as diversas conquistas foram sendo tomadas pelos operários como a redução do tempo de trabalho, as férias, remuneração de um tempo livre.

---

211 É na industrialização que se desenvolve a condição de assalariado, não obstante já existir anteriormente, mas caracterizava-se por ser fragmentada.

212 A partir do fim do século XIX vislumbra-se a trajetória ascendente da sociedade salarial, permaneciam desigualdades, conflitos de interesses, bolsas de pobreza, sustentava uma certa crença no progresso social, no desenvolvimento de uma maior igualdade de oportunidades,

Castel argumenta que vários processos alimentam a vulnerabilidade social, a precarização do emprego e desemprego. Todas as exigências de crescimento e competitividade refletem-se ainda na força de trabalho que tem necessariamente de ser mais jovem para se adaptar rapidamente às mudanças, por isso se verifica a saída do mercado de trabalho "compulsiva" de trabalhadores antes da idade de reforma, ou seja entre os 50 e 60 anos de idade através de processos de antecipação e pré-reformas protegidas. Porém os mais novos não ficam em posição vantajosa, pois ao tentarem entrar no mercado de trabalho, confrontam-se com dificuldades em adquirir estabilidade, flutuando de estágio em estágio até que se tornem trabalhadores com experiência para que possam ter a possibilidade de "negociar" um contrato de trabalho estável. Antes disso são trabalhadores precários que podem permanecer neste estatuto toda a sua vida profissional.

Desenvolvem-se dois segmentos de emprego, um mercado "primário" constituído por elementos qualificados, melhor pagos, melhor protegidos e mais estáveis – e um mercado "secundário" - que comporta o pessoal precário, menos qualificado, diretamente submetido às flutuações da demanda (1998:524). Mas a condição dos que estão *"out"* (fora) depende sempre dos que estão "*in*" (dentro), ou seja, conforme estes últimos estiverem a responder às exigências da empresa será, ou não, necessário recorrer, através de diversas estratégias, normalmente precárias, aos que estão fora.

Estão criadas condições para que também os estáveis sejam desestabilizados, e se mantenham sobre ameaças eminentes de não poderem manter a sua situação, os seus direitos, os seus vínculos. A situação atual tem ainda, de acordo com Castel (1998), uma segunda especificidade que é a instalação da precariedade que se traduz no aumento do desemprego de longa duração, pois esta população não cabe no sistema de trabalho atual, sejam velhos sejam novos, podem ser os denominados "supranumerários", criam um problema que é o facto de existirem...

consolidação do direito do trabalho, extensão das orientações sociais, supressão das grandes bolsas de pobreza.

As novas formas de exclusão social desenvolvem-se numa sociedade onde os sistemas de proteção social têm vindo a diminuir a sua resposta e conforme refere Amaro (2015:61) em que "se tende a considerar que as condições de sucesso ou de insucesso na vida dependem das opções individuais da própria pessoa" o que é paradoxal com a ideia que se mantém sobre o trabalho como um meio de integração social.

Castel defende que existem metaforicamente 3 zonas são elas: zona de exclusão; zona de vulnerabilidade e por fim a zona de integração. E que as fronteiras entre estas são ténues e de equilíbrio instável. Tal como refere Paugan (2000) os indivíduos podem passar de uma situação e vulnerabilidade económica a uma situação de grande exclusão, de rutura dos laços sociais. Considera que a zona de vulnerabilidade se alarga através do desenvolvimento do desemprego e da precariedade do trabalho. As pessoas que estavam integradas podem passar agora à situação de vulnerabilidade ou até de exclusão sem que, no entanto, tenham contribuindo diretamente para este facto. Estão enquadradas numa "crise" que se caracteriza pelo enfraquecimento do sistema das proteções sociais (Castel, Soulet et al., 2000).

Esta passagem de ativo estável para emprego precário e posteriormente saída do emprego acompanhada da mudança da integração em redes relacionais e familiares, para uma fragilidade relacional e podendo culminar no isolamento corresponde ao que Castel denomina, e conforme referido anteriormente, de *zonas de integração, vulnerabilidade, de assistência e por fim zona de exclusão ou desfiliação*. Deste modo, pode-se relacionar o lugar ocupado na divisão do trabalho com a participação nas redes de sociabilidade, bem como nos sistemas de proteção. Centremo-nos na zona de vulnerabilidade social, que é ainda intermédia, de indivíduos que estão em situação instável, em precariedade de trabalho e consequentemente na fragilidade dos suportes de proximidade. Esta zona, tal como as outras está sujeita às grandes mudanças económicas, assim se ocorrer um aumento de desemprego, ela vai avançar sobre a zona de integração e alimentar a zona de exclusão. As zonas não são estáticas, os indivíduos transitam de umas para as outras. Por esta razão o autor preferiu intitular a 3º zona como de desfiliação e não de exclusão, porque a exclusão é estanque, designa um estado (1998:26).

Deste modo a vulnerabilidade à exclusão pode decorrer de diversas situações: a organização do trabalho atual; os níveis de competitividade das empresas e as reconversões industriais. Tal como referido por Silva o risco de desemprego e a ameaça da precariedade atravessam todas as profissões, idades e estratos sociais, o que constitui um fator gerador de insegurança, descontentamento, enfraquecimento da sociedade e perta de sentido e projeto de vida" (2004:34).

Há de facto uma nova questão social (Castel, 1996), que se centra sobre a função integradora do trabalho na sociedade. Esta integração é mais instável, aleatória, imprevisível pois depende de uma série de condições e fatores aliados a uma economia global, a um contexto que ultrapassa o trabalhador e a sua responsabilidade direta.

Nesta sequência a ideia que desenvolvemos situa-se no contexto apresentado: surge à superfície uma larga faixa de trabalhadores que estando integrados nas empresas vão ter de se adaptar às exigências do mercado, criando "estratégias de sobrevivência" para não passarem à "zona de desfiliação ou exclusão". São estes os clientes preferenciais do Serviço Social organizacional, pois, frequentemente, as suas redes de suporte já não permitem prevenir a precariedade e instabilidade no mundo do trabalho. Embora as empresas devam "cooperar" com estratégias globais que permitam desenvolver a competitividade, tendo de, para isso vulnerabilizar a força de trabalho, também têm de fazer face às exigências da responsabilidade social, mantendo assim mecanismos de apoio e até mesmo envolvendo-se em processos de solidariedade que na esfera social se desenvolvem partindo não só de políticas concretas para atenuar os problemas, mas também de "campanhas" para evidenciar a sua imagem social. É neste processo que o profissional de serviço social desenvolve e vai continuar a desenvolver a sua atividade profissional.

1.3.2. À Exclusão social …

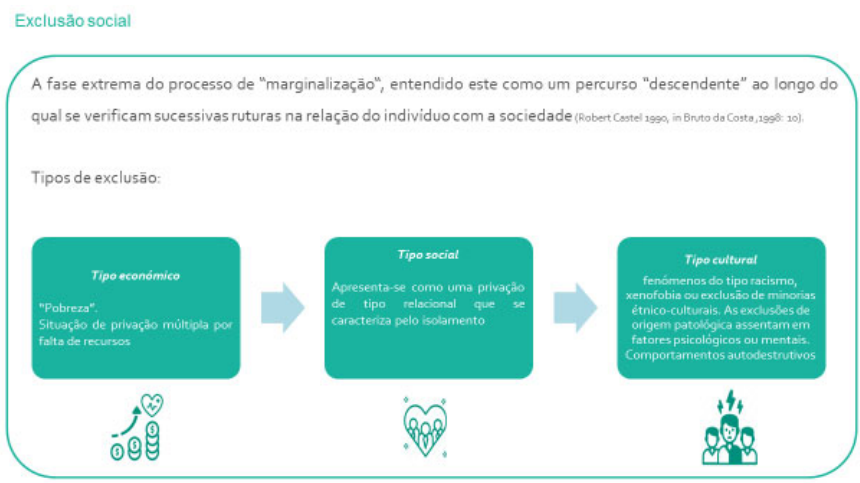
O conceito de exclusão social tem sido tema de análise de diversos autores. Para este estudo centramo-nos no legado de Robert Castel e Bruto da Costa que defendem que "exclusão social" como "a fase extrema do processo de "marginalização", entendido este como um percurso

"descendente" ao longo do qual se verificam sucessivas ruturas na relação do indivíduo com a sociedade (Robert Castel 1990, in Bruto da Costa, 1998: 10). Um ponto relevante deste percurso corresponde à rutura em relação ao mercado de trabalho, a qual se traduz em desemprego (sobretudo desemprego prolongado ou de longa duração) ou mesmo num "desligamento" irreversível face a esse mercado. A fase extrema – a da "exclusão social" – é caracterizada não só pela rutura com o mercado de trabalho, mas por ruturas familiares, afetivas e de amizade.

Embora o conceito de exclusão social frequentemente inclua o conceito de pobreza, também abrange outras situações tais como ruturas ao nível das relações sociais. Tendo em conta esta perspetiva o autor considera que a exclusão está ligada à cidadania que é definida como sendo o acesso a um conjunto de sistemas sociais básicos, que deve ser entendido como uma forma de relação. Os sistemas básicos agrupam-se, então, nos cinco domínios seguintes: o social, o económico, o institucional, o territorial e o das referências simbólicas.

Apresentamos os tipos de exclusão mais pertinentes para o estudo em causa:

FIGURA 2. *Exclusão Social*



Fonte: Elaboração própria

a exclusão social do *tipo económico* diz respeito à "pobreza", ou seja, uma situação de privação múltipla por falta de recursos. Fazem parte deste quadro as más condições de vida, baixos níveis de instrução e qualificação profissional, emprego precário (instável, sem contrato, mal remunerados e/ou más condições de trabalho) e atividade no domínio da economia informal, entre outras;

- a segunda forma de exclusão de *tipo social* está relacionada com os laços sociais e apresenta-se como uma privação de tipo relacional que se caracteriza pelo isolamento;

- o terceiro tipo de exclusão é *cultural* e caracteriza-se por fenómenos do tipo racismo, xenofobia ou exclusão de minorias étnico-culturais. As exclusões de origem patológica assentam em fatores psicológicos ou mentais. Este tipo de problemas pode desembocar em ruturas familiares dado que os doentes assumem condutas sociais que não aceites pela família. Por fim o autor refere os comportamentos autodestrutivos como a toxicodependência, o alcoolismo e a prostituição que por vezes escondem problemas de pobreza.

A condição dos indivíduos e famílias perante o trabalho é um dos aspetos que mais diretamente se associam à inclusão ou exclusão social, quer pela participação na vida social quer pela aquisição de rendimentos. Quando os indivíduos estão em situação de inatividade por doença, deficiência ou velhice, desemprego, precariedade de vinculo contratual podem estar mais perto de um processo de empobrecimento (Almeida, et al., 1994).

Robert Castel (1998), considera que "não há ninguém fora da sociedade, mas um conjunto de posições cujas relações com o seu centro são mais ou menos distendidas: antigos trabalhadores que se tornam desempregados de modo duradouro, jovens que não encontram emprego, populações mal escolarizadas, mal alojadas, mal cuidadas, mal consideradas "a linha divisória entre estas populações e as vulneráveis é ténue, pois estes últimos embora ainda trabalhem podem ser demitidos no próximo mês, se não tiverem possibilidade de pagar renda de casa são despejados. Existem circulações entre as zonas (1998:569) que Akabas e Kurzman (2005) assumem como sendo situações alvo para a

intervenção dos Assistentes Sociais pois os destinatários do serviço Social ocupacional não são apenas os trabalhadores e suas famílias, são todos os que se preparam para entrar, voltar ou reformarem-se do mundo do trabalho.

2. O IMPACTO DA GLOBALIZAÇÃO NO SERVIÇO SOCIAL ORGANZIACIONAL

A análise do percurso de exclusão social é relevante na medida que este estudo se centra no risco da passagem à situação de exclusão. Isto porque partimos do pressuposto que o serviço social nas empresas tem como destinatários centrais os trabalhadores que estão inseridos no mercado de trabalho e que podem estar em situação de risco de saída desse mesmo mercado.

O Serviço Social Organizacional tal como o Serviço Social noutros campos tem de estar, na perspetiva de Michel Autès (2004), entre a exigência do coletivo e a singularidade dos sujeitos e onde esta a articulação não se faz, em que o laço social não funciona.

A definição de Serviço Social tem vindo a ser alterada de acordo com as mudanças contextuais e profissionais que ocorrem. É a partir da definição geral, que remete para diversos contextos e campos de prática, que surgem outras definições de Serviço Social específicas[213].

A denominação de Serviço Social Organizacional é uma construção deste estudo que procura criar um enfoque do serviço social para além das definições já estabilizadas na literatura e na história. Em Portugal as expressões utilizadas na literatura e no discurso oral atual são Serviço Social de Empresa, Serviço Social do Trabalho que decorrem da

[213] Na definição de Serviço Social aprovada pela Assembleia Geral da IFSW e da IASSW em julho de 2014 na Austrália, o Serviço Social define-se *"como uma profissão de intervenção e uma disciplina académica que promove o desenvolvimento e a mudança social, a coesão social, dos direitos humanos, da responsabilidade coletiva e do respeito pela diversidade são centrais ao serviço social. Sustentado nas teorias do serviço social, nas ciências sociais, nas humanidades e nos conhecimentos indígenas, o Serviço Social relaciona as Pessoas com as estruturas sociais para responder aos desafios da vida e à melhoria do bem-estar social".* (Fonte: Associação de Profissionais de Serviço Social, internet, página consultada em 21/12/2020).

expressão Serviço Social da Industria e Serviço Social Corporativo e do Trabalho.

Considera-se que, atualmente, o Serviço Social Organizacional abarca tanto a área da indústria, como as empresas públicas ou privadas, a banca, os serviços públicos, designadamente ministérios e poder local e ainda outro tipo de organizações, sendo assim entendida como a terminologia mais completa, pois abrange diversos ramos de atividade.

Por um lado, atualmente, de acordo com Teles (2019:176) numa perspetiva singular, tendo em conta que o seu estudo trata de empresas excluindo outros contextos organizacionais ou ocupacionais, "o Serviço Social nas empresas é compreendido como uma intervenção social profissional, que promove o desenvolvimento económico e social integrado e a mudança social na estrutura organizacional no contexto empresarial, delimitando estratégias, programas e planos de ação de proximidade para atenuar os efeitos dos impactos laborais no bem-estar dos colaboradores e para promover a democracia organizacional". Por forma a delimitar a especificidade deste campo a autora sublinha que o Serviço Social nas empresas difere na sua atuação de outros campos designadamente no que toca aos sujeitos de intervenção que são trabalhadores da empresa, portanto inseridos no mercado de trabalho, e em simultâneo, colegas dos Assistentes Sociais.

Por outro, de acordo com Kurzman (2005) a definição mais resumida do Assistente Social de empresa é que o mesmo é, apenas e tão só, tido como o profissional que promove os programas e Serviços. O nosso entendimento é que o Serviço Social organizacional enfatiza o contexto e a multiplicidade de entidades, organizações, empresas, serviços, indústrias existentes atualmente que, fundamentalmente, acompanham a evolução do mundo do trabalho integrada no contexto de globalização.

Em linha com a perpetiva de diversos autores convocados para este estudo considera-se que o trabalho é tido como um dos laços mais fortes à realidade e, mais do que o rendimento que proporciona, é o sentido que pode dar às vidas como fonte de estrutura e organização quotidiana e resposta às mais diversas necessidades humanas, desde a sociabilidade à económica.

Se a função integradora das organizações de trabalho se encontra desestabilizada (Castel) em virtude de complexos processos de mudança nas relações de trabalho pautadas e, até precarizadas, por fatores dinâmicos da globalização, emergem atores com funções interventivas no jogo das relações de trabalho seja numa ótica de controlo social, seja na perspetiva de valorização e promoção dos laços sociais no interior e exterior do mercado de trabalho através da procura e construção das respostas às novas necessidades da população trabalhadora, tais como as condições de trabalho. A globalização atravessa, por um lado as relações de trabalho em qualquer organização e por outro, as relações entre o Serviço Social Organizacional e os trabalhadores, clientes centrais destes profissionais, proporcionando novos desafíos a esta função.

3. OBJETIVOS

Partindo da análise dos efeitos da globalização na dinâmica das empresas pretendemos perceber:

- Em que medida os efeitos da globalização se assumem como elementos modeladores das práticas dos Assistentes Sociais, enquanto atores no jogo das relações de trabalho;
- A construção da identidade do Serviço Social em contexto organizacional para responder aos novos desafios

4. METODOLOGIA

A metodología deste estudo asentou na pesquisa bibliográfica, construção do quadro conceptual e revisão da literatura.

A entrevista aberta exploratória a duas profissionais reformadas para enquadramento da pesquisa e conhecimento do contexto e prática do serviço social consitui-se como uma técnica importante para a construção deste trabalho.

5. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

O impacto da globalização nas práticas contribui para a construção da identidade do Serviço Social em contexto organizacional para responder aos novos desafíos.

A intervenção em Serviço Social Organizacional, assume, então, um duplo compromisso:

Na reconfiguração do mundo do trabalho o papel do Serviço Social Organizacional enquanto "campo de prática no qual os Assistentes Sociais respondem às necessidades sociais e humanas da comunidade trabalhadora, desenhando projetos e executando as intervenções apropriadas para assegurar indivíduos e ambientes saudáveis". suscita pontos de vista contraditórios e, por isso, ora é entendido como um agente da gestão, ora é conceptualizado como uma profissão ao serviço do trabalhador e famílias.

Assente nesta contradição desenvolve-se uma oportunidade para implementar processos de intervenção entre os atores da organização ao nível individual e coletivo integrando e intervindo na dinâmica da organização. Ao se alinhar na função integradora do trabalho na sociedade, o Serviço Social Organizacional enfrenta desafios acrescidos para reconfigurar as práticas e identidade, dado que esta integração é mais instável, aleatória, imprevisível pois depende de condições e fatores aliados a uma economia global e a um contexto que ultrapassa o trabalhador que é o destinatário da ação do Assistente Social Organizacional.

6. AGRADECIMIENTOS/APOIOS

Agradeço à orientadora do estudo Doutora Helena Neves Almeida Professora no Programa de Doutramento Interuniversitário da Universidade Católica Portuguesa e Universidade de Coimbra.

7. REFERENCIAS

Akabas, S.; Kurzman, P. (2005). Work and the workplace: A resource for innovative policy and practice. Columbia University Press.

Akabas, S.; Kurzman P. & Kolben, N.S. (1979). Labor and industrial settings: sites for social work practice, New York Columbia University, Hunter College and CSWE.

Adams, R.; Dominelli, L.; Payne, M (2002, second edition- 1998 first edition). Social work: Themes, Issues, and Critical Debates. Palgrave, The open University.

Almeida, H. (2001). Conceptions et Pratiques de la Médiation Sociale, Les Modèles de médiation dans le quotidien profissionnel des assitants sociaux. Coimbra: Fundação Bissaya- Barreto.

Associação de Profissionais de Serviço Social. https://apss.pt. Consultado em 21 de dezembro 2021.

Autès, Michel. (2004[1999]). Les paradoxes du Travail Social. Dunod

Balsa, Casimiro, et al. (2006) Confiança e Laço Social. Edições Colibri /CEOS Investigações Sociológicas.

Barker, Robert L., (2002) Social Work in Private Practice. NASW Press (1992).

Bondu, D. (1998). Nouvelles Pratiques de Médiation Sociale. ESF Éditeur 2000.

Castel, Robert (1995). As Metamorfoses da Questão Social. Editora Vozes.

Castel, Robert (1996). As Transformações da Questão Social. Palestra proferida na Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo.

Castel, Robert (2003). L´insécurité Sociale: Qu'est ce qu'être protégé ? Editions du Seuil.

Castells, Manuel (1996). A Sociedade em Rede. Gulbenkian 2002.

Costa, A. B.(1998). Exclusões Sociais, Gradiva.

Craig, Y. J.(1998). Advocacy, Counselling and Mediation. JKP.

Dominelli, L. (1998). "Anti-Oppressive Practice in Context" in Robert A. Dominelli, L. e Payne, M. Social Work – Themes, Issues and Critical Debates, pp.3-22. MacMillan Press,

Drucker, Peter (2001) A Sociedade. Nobel.

Duchamp, M., Bouquet, B., Drouard, H., (1991). La recherche en travail social. Col. "Travail Social", Centurion.

Eurofound (2021) https://www.eurofound.europa.eu/pt/publications/flagship-report/2021/working-conditions-and-sustainable-work-an-analysis-using-the-job-quality-framework#tab-03. Consultado em 28 de março 2021.

Eurofound (2021) https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2010/working-poor-in-europe-portugal. Consultado em 3 de março 2021.

Feldman, D., Bolino, M. C. (1998). Moving on out: When are employees willing to follow their organization during corporate relocation?. Journal of organizational Behavior, vol.19, 275-278.

Freire, L. (2003). O Serviço Social na Reestruturação Produtiva. Cortez.

Freynet, M.F. (1996). Les Médiations du Travail Social. Chronique Sociale.

Giddens, A. (2002). As consequências da Modernidade. (4ª edição) Celta editora.

Googins and Godfrey. (1985). The Evolution of Occupational Social Work. National Association of Social Work.

Guerra, I. (2019). O que é o Caso Social? Estudo sobre a construção do caso social em contexto hospitalar. Universidade Católica Portuguesa.

Hespanha, P. (2001). Mal estar e risco social num mundo globalizado: Novos problemas e novos desafios para a teoria social.

Hokenstad, M.C.; Midgley, James (1997) Issues in International Social Work. NASW Press 1998.

INE, Um retrato estatístico. (2018). https://www.ine.pt/scripts/european_economy/index.html?lang=pt. Consultado em 28 de março 2021.

International Federation of Social Workers. (2021). www.ifs.org/publications/4.6.pub.html). Consultado em 3 de março 2021.

Karsch, U. (1998). O Serviço Social na Era dos Serviços. Cortês Editora.

Kaugmann, J.N. (2002). Turbulências no Mundo do Trabalho. Quais são as Perspectivas? In Serviço Social e Sociedade, nº69, Ano XXIII, março 2002, Cortês Editora.

Kurzman, P., Akabas, S (1997). Work and Well-being: The Occupational Social Work Advantage. NASW Press, (1993).

Lawless, P., et al. (1998). Unemployment and Social Exclusion: Landscapes of Labor Inequality, Jessica Kinglsey Publishers.

Martinelli, M.L. (2000). Serviço Social: Identidade e Alienação, (1989). Cortês Editora.

Mayer, R. (2002). Évolution des Pratiques en Service Social. Gaetan Morin Editeur.

Martins, A. (1999). Génese, Emergência e Institucionalização do Serviço Social Português. Fundação Calouste Gulbenkian, FCT.

Mouro, H. e Simões, D. (2001). 100 anos de Serviço Social. Quarteto Editora.

Mouro, H. (2009). Modernização do Serviço Social, Da Sociedade Industrial à Sociedade de Risco. Edições Almedina.

Payne, M. (2002 [1991]). Teoria do Trabalho Social Moderno, Quarteto Editora.

Payn, M. (1996). What is professional social work?. Venture press.

Parton, N.; O'Byrne, P. (2004). Constructive Social Work - Towards a new practice. MacMillan.

Rebelo, G. (2003). Emprego e Contratação Laboral em Portugal. RH Editora.

Reisch, M.; Gambrill, E., et al., (1997). Social Work in the 21st Century. Pine Forge Press.

Rodrigues, M. J. (2003). A Agenda Económica e Social da União Europeia: a Estratégia de Lisboa. D. Quixote.

Rosa, M. T (2001). Política de Recursos Humanos e Atitudes dos Trabalhadores face à Mudança de Local de Trabalho. ISCTE.

Soulet, M.-H.; Castel, R., et al., (2000). Da Não – Integração. Quarteto.

Skidmore, R.; Thackeray, M.; Farley, W. (1997.) Introduction to Social Work, 7th Ed. Allyn & Bacon.

Sykes, R., et al. (2001) Globalization and European Welfare States: Challenges and Change. Palgrave.

Silva, M. et al. Coord. (2004). O trabalho na economia e na sociedade portuguesas do século XXI, Desafios e Oportunidades para uma nova ecologia social. Comissão Nacional de Justiça e Paz, Editora Cidade Nova.

Stimec, Arnauld (2007). La Médiation en entreprise. Dunod.

LA EVALUACIÓN DE GRUPOS EN CIENCIAS SOCIALES. ANÁLISIS DE RÚBRICAS FEDERADAS EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

DANIEL DAVID MARTÍNEZ ROMERA
Universidad de Málaga

SARA CORTÉS DUMONT
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

La socialización es uno de los procesos más relevantes que se desarrollan en los primeros años de escolarización. Este hecho tiene un claro reflejo en los planes de trabajo de los Grados en Educación Infantil. Titulación en la que es muy habitual enseñar y promover dinámicas de trabajo cooperativas y colaborativas. Habituar al profesorado en formación a trabajar en equipo, coordinarse, proyectar esta lógica en las tareas de clase, constituye una rutina necesaria y pertinente (Guzman & Jackeline, 2020; Vadillo, 2013).

Sin embargo, con frecuencia se da por sentada la eficacia del plan formativo sin que se cuestione suficientemente el grado de interiorización que se realiza de los aspectos clave del acto educativo. Nos referimos, en concreto, a la evaluación (Arribas-Estebaranz et al., 2016; Bretones Román, 2010). Parte central de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, desde Educación Infantil a Educación Superior.

Así, en la consulta de guías docentes que se puede realizar en cualquier facultad de educación en España, para disciplinas propias de la Geografía y la Historia o su enseñanza, encontramos referencia a criterios, instrumentos y pesos (ponderación) de evaluación. A su vez, en la sección de contenidos se podrán identificar referencias más o menos específicas

a problemas de epistemología de la disciplina, el tratamiento de contenidos geográficos, históricos y afines.

Entendemos que existe una conexión tácita entre las ideas expuestas en los dos párrafos precedentes, que constituyen una ventana de oportunidad para acercar los problemas epistemológicos propios del área de conocimiento a los docentes en formación (Aguilar Cuesta & Martínez Romera, 2017; Alsina & Batllori, 2015; Cano, 2008; Martínez Romera, 2018). Esto es, al abordar la presencia de la subjetividad, en la epistemología de las ciencias sociales, es posible encontrar un espacio práctico de ejemplificación en el acto de evaluación.

Con frecuencia estos contenidos se abordan de forma teórica e introductoria al inicio de las asignaturas, lo que a nuestro juicio soslaya parcialmente su integración en propuestas de escenario real. En el caso de la teoría de la disciplina, lo más habitual es que resulte alejada de los intereses y motivaciones del profesorado en formación, ya que se trata de un grado eminentemente práctico, algo lógico si se tiene en cuenta la edad de la población objetivo. En el caso de la evaluación, es su forma continua asociada a la observación docente como instrumento principal la de mayor preeminencia, puede tensionar la formulación explícita y objetiva de los criterios curriculares y/o didácticos que se aplican.

2. OBJETIVOS

A partir del contexto descrito, establecemos dos objetivos para la presente investigación:

- Científico: medir la percepción docente en el proceso de evaluación frente a un mismo objeto social de análisis (pares). Y, en su caso, identificar factores de tendencia al respecto.
- Didáctico: que el profesorado en formación desarrolle una experiencia directa de evaluación entre pares, que le ayude a madurar su visión sobre la evaluación; y la coteje con la dificultad en Ciencias Sociales para establecer análisis objetivos sin inferencia significativa de componentes subjetivos.

En una disciplina como la Didáctica de las Ciencias Sociales, cuyo espacio epistemológico es la zona gris que se extiende desde los contenidos disciplinares (Geografía, Historia y otras Ciencias Sociales), las características del alumnado y los recursos educativos (en sentido amplio). Es pertinente, a nuestro juicio, considerar objetivos de orden científico, objetivables y medibles; y didácticos, de naturaleza más próxima a la narrativa de los discentes, con objeto de convertir el propio proceso de investigación en un instrumento de conocimiento para las nuevas generaciones de profesorado.

3. METODOLOGÍA

La investigación, un estudio de caso, se desarrolla a partir de clases del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Cádiz. El primero compuesto por 67 estudiantes y el segundo por 58 estudiantes.

Las exposiciones se organizaron por grupos reducidos no dirigidos. Se constituyeron 15 en el primer caso y 13 en el segundo. Las evaluaciones de las mismas se realizaron de forma individual mediante rúbrica digital sobre cada grupo. Éstas fueron construidas de forma colaborativa, en cada clase, durante las sesiones previas, quedando como se indica en la Tabla 1.

***TABLA 1**. Estructura y cotejo de las rúbricas de evaluación.*

Rúbrica A	Relación	Rúbrica B
1. Expresión Oral Observaciones	Similar	1. Expresión Oral Observaciones
1.1. Claridad	x	
Observaciones		
1.2. Proyección de la voz	x	
Observaciones		
1.3. Fluidez del discurso	Similar	1.1. Fluidez general y vocabulario
Observaciones		Observaciones
2. Expresión Corporal Observaciones	Similar	2. Expresión Corporal Observaciones
2.1. Contacto visual	x	
Observaciones		
2.2. Postura	x	
Observaciones		
	x	2.1. Apoyo a la comunicación verbal
		Observaciones
3. Gestión del tiempo de exposición Observaciones	Igual	3. Gestión del tiempo de exposición Observaciones
4. Utilidad de la tarea Observaciones	Similar	4. Adecuación de la tarea Observaciones
5. Uso y gestión de recursos Observaciones	Igual	5. Uso y gestión de recursos Observaciones
5.1. Materiales	Igual	5.1. Materiales
Observaciones		Observaciones
5.2. Gestión del espacio	Igual	5.2. Gestión del espacio
Observaciones		Observaciones
5.3. Diseño de la tarea	Similar	5.3. Originalidad de la tarea
Observaciones		Observaciones
6. Coherencia entre teoría y práctica Observaciones	Igual	6. Coherencia entre teoría y práctica Observaciones
	x	7. Plagio Observaciones

Fuente: elaboración propia

La construcción colaborativa (Martinez et al., 2016), pese a introducir una clara dificultad en la comparación de resultados entre clases, ofrece un indicio didáctico de gran valor para comprobar lo que el profesorado en formación entiende por una buena intervención expositiva. Aspecto que se abordará al inicio del análisis.

La herramienta utilizada para el diseño, aplicación y recogida de datos de las rúbricas ha sido Corubric (Andrade, 2005; Campbell, 2007; Cano, 2015; Cebrián-de-la-Serna & Bergman, 2014). Aplicación Web de uso libre y gratuita desarrollada por los laboratorios del Grupo de Investigación GTEA de la Universidad de Málaga.

Los datos estadísticos generados fueron depurados mediante expresiones regulares (campos nominales) y comandos de hoja de cálculo (Google Sheets. Tras esto se realizó la explotación de datos mediante análisis estadístico descriptivo con SPSS v.26. El trabajo matricial complementario se desarrolló mediante las librerías Pandas y Numpy, en Python y entorno JupiterLab.

La presencia de un campo de observaciones, complementario a cada criterio, fue propuesta común a los dos grupos. La naturaleza cualitativa de este aspecto hizo necesario considerar, de forma complementaria, el análisis de textos mediante PLN y QDA mediante NLTK (Python) y Atlas.ti v.9. Soporte técnico de reconocido valor y uso extendido entre la comunidad científica (Hardeniya et al., 2016; Martínez Romera, 2020; Paulus & Lester, 2016; Woods et al., 2016)

4. ANÁLISIS

El primer aspecto que es necesario describir, aunque sea a grandes rasgos, es el instrumento de medición y recogida de datos, las rúbricas utilizadas. Presentan coincidencias en temas centrales relacionados con la proyección hacia los demás (expresiones oral y corporal), gestión del tiempo y pertinencia didáctica (coherencia). La disensión más evidente es la existencia de una categoría en el modelo B ausente en el A (plagio), si bien en el primer caso las subdivisiones de las distintas categorías son mucho menos precisas. Para la categoría 1 (expresión oral), A ofrece 3 aspectos a controlar por 1 en B; la situación es análoga en el

criterio 2 (expresión corporal); el resto de los elementos son equivalentes o asimilables (5.3).

Los datos recogidos para la clase A se recogen en la Tabla 2. Refleja una valoración final con una dispersión moderada, de 15 puntos sobre 100, los que separan al grupo mejor (A) y peor (G) valorados. De forma pormenorizada, el ítem mejor valorado ha sido el punto 4 (utilidad de la tarea), con 94.11 puntos y el peor el 5.3 (diseño de la tarea), 75.63.

La dispersión interna de datos es también muy significativa, así el grupo con la peor puntuación (G), presenta una dispersión menor que los grupos J y K, éstos reciben puntuaciones en casi todos sus ítems por debajo de su propia media, con la excepción de 3 (gestión del tiempo) y 4 (utilidad), donde superan ampliamente los 90 puntos.

En el otro extremo, son los grupos F y M, el segundo y tercer mejor valorados respectivamente, los únicos que presentan una evaluación global y desagregada por encima de los 75 puntos. Fruto de una mejor desviación estándar, que en el caso de F es, además, la mínima de toda la serie (4.81). Este hecho cobra especial relevancia estadística si se considera que la mayor desviación estándar, la del grupo K, es de 10.27, para una desviación media general de 5.16. Lo anterior indica que la dispersión se produce de manera acusada hacia los valores mínimos.

Por ítems, sólo uno presenta una valoración por grupos superior a 75 puntos, 4 (utilidad de la tarea). Con una excepción a figura 3 (gestión del tiempo). El resto presentan de 3 a 7 grupos con puntuaciones inferiores a la citada. El extremo superior lo ocupa 5.3 (diseño de la tarea) y 1.3 (fluidez del discurso).

Las frecuencias acumuladas de evaluación (número de calificaciones emitidas), no son homogéneas, lo que indica omisiones en su cumplimentación. En el caso extremo, esta diferencia supone un 25%, si bien respecto a la media la diferencia queda por debajo del 15%.

Respecto a las anotaciones complementarias (observaciones) a las calificaciones, se observa una distribución concentrada en a partir del ítem 3. Hasta ese punto, de las 92 realizadas, solo hay 2, una en 1.2 (proyección de la voz) y otra en 1.3 (fluidez del discurso). A partir de dicho

punto de inflexión solo habrá un caso sin anotaciones, 5 (uso y gestión de recursos), El resto presentarán 6 o más, llegando a ser 20 en dos casos, el ya citado 3, y 5.3 (diseño de la tarea).

De manera general, los comentarios que se realizan para cada ítem, pueden clasificarse en 3 categorías: de reconocimiento, de cuestionamiento e inadecuado. Dentro de las primeras encontramos comentarios que no realizan ninguna matización o cuestionamiento del aspecto que se evalúa, al contrario, enfatizan su calidad. Ilustraremos esto a partir de un mismo ítem (3), para facilitar la compresión del análisis. Respecto a la primera categoría, de reconocimiento, encontramos el siguiente ejemplo modal:

> "Teniendo en cuenta las circunstancia con la que han contado, pienso que han realizado tanto su explicación del trabajo y su elaboración de las actividades que nos han mostrado dentro del espacio de tiempo acordado sin quedarse cortos ni sobre pasar el tiempo estimado. En definitiva, se han sabido ajustar al tiempo previsto".

Sobre las observaciones de cuestionamiento, ha de indicarse que no en todos los casos una crítica, en la que se señalan deficiencias o aspectos a mejorar, ha tenido su reflejo en la calificación. Sirva de ejemplo la siguiente observación, también para el ítem 3, en la que, no obstante, se recibe una puntuación máxima:

> "No han cumplido el tiempo acordado pero para la realización de la tarea que han llevado a cabo, el tiempo ha sido el adecuado".

La tercera categoría es la más heterogénea, sobre todo porque en algunos casos expresa una contradicción en los términos, al ofrecerse argumentaciones para la calificación, frecuentemente mínima para esta categoría, que no guardan relación directa, o de forma incontrovertida, sobre la misma. Así, tenemos el siguiente ejemplo modal, calificado con 0, para la gestión del tiempo (3):

> "La actividad de globoflexia ha sido bastante dificultosa, nadie la ha conseguido, pues para un niño en infantil lo sería mucho más".

***TABLA 2**. Clase A – Estructura, observaciones y evaluaciones.*

RÚBRICA - A																
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	Med.
Nota	*90,3*	*84,6*	*83,0*	*76,6*	*81,7*	*90,3*	*76,4*	*79,7*	*79,6*	*78,9*	*79,9*	*84,1*	*88,7*	*85,1*	*81,0*	*82,7*
Frec.	*34,0*	*32,0*	*31,0*	*33,0*	*31,0*	*34,0*	*31,0*	*34,0*	*36,0*	*31,0*	*30,0*	*30,0*	*31,0*	*27,0*	*30,0*	*31,7*
1.	92,6	78,1	84,4	76,8	76,3	88,7	79,0	73,0	71,3	68,8	66,7	83,9	82,3	83,3	72,8	78,6
Obs	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
1.1.	92,6	79,7	87,1	77,3	75,8	91,2	78,3	76,5	75,0	71,7	63,8	86,7	87,1	85,2	71,7	80,1
Obs	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	1,0
1.2.	91,2	81,3	83,9	73,4	77,4	88,2	80,6	72,1	70,8	66,1	71,7	81,7	80,6	83,3	75,0	78,5
Obs	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0
1.3.	94,1	73,4	82,3	81,8	75,8	86,8	80,6	70,6	72,1	71,0	66,7	83,3	81,7	81,5	71,7	78,3
Obs	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
2.	84,6	73,4	83,9	68,9	81,5	82,4	76,6	75,7	72,9	67,7	75,0	75,8	83,9	74,1	77,5	76,9
Obs	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
2.1.	89,7	78,1	82,3	72,7	80,6	82,4	77,4	76,5	73,6	64,5	73,3	79,3	88,7	74,1	78,3	78,2
Obs	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0
2.2.	79,4	68,8	85,5	65,2	82,3	82,4	75,8	75,0	72,2	71,0	76,7	75,0	79,0	74,1	76,7	75,9
Obs	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
3.	97,1	93,5	93,3	75,8	83,3	91,2	67,7	91,2	77,8	93,5	93,3	93,1	100,0	96,3	93,3	89,2
Obs	1,0	3,0	4,0	0,0	3,0	3,0	3,0	1,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	0,0	20,0
4.	97,1	100,0	77,4	90,9	96,8	100,0	80,6	88,2	94,4	93,5	100,0	96,7	100,0	100,0	96,7	94,1
Obs	1,0	1,0	4,0	1,0	4,0	1,0	1,0	0,0	0,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,0	18,0
5.	77,9	82,8	78,0	74,2	83,3	91,2	75,3	76,5	80,6	73,7	69,4	75,0	82,3	77,2	70,6	78,0
Obs	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
5.1.	73,5	84,4	82,3	74,2	80,6	94,1	69,4	79,4	84,7	77,4	66,7	75,0	80,6	79,6	67,2	78,2
Obs	5,0	2,0	1,0	0,0	0,0	0,0	4,0	0,0	0,0	0,0	1,0	0,0	1,0	0,0	0,0	14,0
5.2.	89,7	84,4	79,0	75,8	93,5	89,7	85,5	77,3	75,0	71,0	70,0	75,0	85,5	79,6	78,3	80,7
Obs	1,0	4,0	3,0	0,0	1,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	1,0	0,0	12,0
5.3.	70,6	79,7	72,6	72,7	75,8	89,7	71,0	75,0	81,9	72,6	71,7	75,0	80,6	75,0	68,3	75,6
Obs	5,0	1,0	4,0	1,0	2,0	0,0	2,0	0,0	0,0	0,0	1,0	3,0	0,0	1,0	0,0	20,0
6.	92,6	82,8	83,9	72,7	72,6	88,2	79,0	73,5	80,6	75,8	75,0	83,3	83,9	79,6	75,0	80,0
Obs	1,0	2,0	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	0,0	1,0	0,0	0,0	6,0

Fuente: elaboración propia

Los datos recogidos para la clase B se recogen en la Tabla 3. Refleja una valoración final con una dispersión más acusada, de 22.2 puntos sobre 100, los que separan al grupo mejor (M) y peor (G) valorados. De forma pormenorizada, el ítem mejor valorado ha sido el punto 7 (plagio), con 93.55 puntos y el peor es un empate entre 2.1 (apoyo a la comunicación verbal) y 3 (gestión del tiempo), con 67.07.

La dispersión interna de datos es más acusada que en la clase A, llegándose a constatar 3 ítems suspensos (<50 puntos) para tres grupos distintos: 4 (adecuación de la tarea) para el grupo B, 3 para el grupo C y 4 para el grupo G. Además, el grupo B con parte con el L la primera posición en número de ítems por debajo de 75 puntos. Mientras que el grupo mejor valorado, J, sólo presenta un ítem por debajo de dicho umbral (4); si bien el mejor grupo en este extremo es C, con todos sus valores por encima de dicho umbral.

La desviación estándar general es de 8.48, siendo la de C la menor, con 6.26 y la de K la mayor, con 15.52. Hay 6 grupos con una desviación superior al 50% de la desviación media. El grupo K es una rareza estadística en la serie, ya que pese a tener una alta desviación obtiene una valoración intermedia (la 5 mejor calificación en una serie de 13). Sin embargo, el resto de casos en este punto se identifican con valoraciones cercanas al extremo inferior y siempre menores a las de K. Por tanto, en términos generales la dispersión de valores es fruto de las puntuaciones mínimas antes que de las máximas.

Por ítems, 5.3 (originalidad) y 7 (plagio) presentan una valoración siempre superior a 75 puntos. El resto presentan de 2 a 10 incidencias al respecto, con 2 (expresión corporal), 2.1 (apoyo a la comunicación verbal) y 4 (adecuación a la tarea) en la posición máxima. El ítem 4 presenta dos suspensos, y el 3 uno; a pesar de ello no han sido los ítems peor valorados, lo que indica una alta dispersión de puntuaciones en estos casos.

Las frecuencias acumuladas de evaluación, no son homogéneas, lo que indica omisiones en su cumplimentación. En el caso extremo, esta diferencia supone un 43%, respecto a la media la diferencia queda por

debajo del 30.3%. Por tanto, estamos ante una situación estadísticamente anómala y claramente peor que en la clase A.

Respecto a las anotaciones complementarias (observaciones) a las calificaciones, se observa una distribución relativamente homogénea, especialmente por comparación con la clase A. 5 ítems carecen de anotaciones (1, 2, 5, 5.1, 0), pero se encuentran intercalados con otros que sí las tienen, salvo en el caso de 5 y 5.1. El resto presentan un mínimo de 9 anotaciones (5.2) y un máximo de 21 (3).

La clasificación de comentarios es concomitante con la realizada para la clase A, salvo por la ausencia de la tercera categoría que no se observa aquí (inadecuado). Para facilitar la comparativa, se ilustrará igualmente a partir del ítem 3. Las observaciones de reconocimiento han sido pocas, dentro de cada ítem, así como en comparación con la clase A. El ejemplo modal aquí es:

> "Ha sido el tiempo adecuado para desarrollar la actividad ya que lo han manejo muy bien controlando los tiempos".

Los comentarios de cuestionamiento han sido claramente significativos, y donde los clasificadores han funcionado con mayor solvencia. A diferencia de lo ocurrido para la clase A, aquí en la práctica totalidad de casos una observación negativa va asociada a una evaluación negativa (<50 puntos). Por ejemplo:

> "Para mí no ha sido un tiempo adecuado ya que el final se ha quedado en el aire no ha habido un cierre final de la actividad".

TABLA 3. *Clase B – Estructura, observaciones y evaluaciones.*

RÚBRICA - B														
	A	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**	**H**	**I**	**J**	**K**	**L**	**M**	**Med.**
Nota	*83,26*	*68,70*	*83,94*	*74,22*	*82,57*	*71,21*	*73,61*	*79,81*	*75,15*	*88,10*	*81,31*	*70,83*	*65,90*	*76,17*
Frec	*34,00*	*34,00*	*26,00*	*35,00*	*25,00*	*33,00*	*24,00*	*24,00*	*32,00*	*23,00*	*20,00*	*32,00*	*31,00*	*28,7*
1.	87,88	70,59	86,54	54,29	74,00	66,67	75,00	79,17	81,25	91,30	55,00	57,81	58,06	71,64
Obs	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
1.1	90,63	70,59	86,54	54,29	74,00	66,67	75,00	79,17	81,25	91,30	55,00	59,68	60,00	72,22
Obs	3,00	1,00	1,00	0,00	2,00	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	0,00	16,00
2.	74,24	67,65	75,00	60,00	76,00	65,15	66,67	66,67	71,88	76,09	67,50	53,13	58,06	67,07
Obs	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
2.1.	74,24	67,65	75,00	60,00	76,00	65,15	66,67	66,67	71,88	76,09	67,50	53,13	58,06	67,07
Obs	2,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	12,00
3.	96,97	88,24	76,92	74,29	92,00	48,48	83,33	83,33	59,38	100,00	85,00	78,13	54,84	77,42
Obs	3,00	1,00	2,00	1,00	1,00	3,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	3,00	21,00
4.	83,33	43,94	82,69	72,86	68,00	65,15	47,83	70,83	67,19	73,91	80,00	67,19	64,52	67,97
Obs	2,00	4,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	0,00	1,00	0,00	0,00	1,00	19,00
5.	91,41	64,71	81,41	82,38	84,00	84,85	75,70	84,72	80,73	81,88	89,17	73,96	75,81	80,47
Obs	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
5.1	86,36	59,09	80,00	70,00	78,00	72,73	52,08	83,33	79,03	75,00	90,00	65,63	67,74	73,23
Obs	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
5.2	90,91	57,35	82,69	82,86	81,25	84,85	79,17	83,33	75,00	82,61	97,50	68,75	82,26	79,92
Obs	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	9,00
5.3	96,97	79,41	84,62	94,29	96,00	96,97	95,83	87,50	90,63	91,30	84,21	87,50	77,42	89,49
Obs	1,00	1,00	2,00	0,00	1,00	2,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	11,00
6.	78,79	60,61	90,38	78,57	84,00	71,21	77,08	78,26	75,00	93,48	92,50	71,88	66,13	77,16
Obs	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	2,00	1,00	1,00	2,00	0,00	0,00	0,00	1,00	11,00
7.	87,88	88,24	96,15	97,14	100,00	96,97	91,67	95,83	90,63	100,00	100,00	93,75	83,87	93,55
Obs	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

El primer aspecto que llama la atención del estudio es la convergencia parcial sobre lo que constituye una buena intervención en Didáctica de las Ciencias Sociales. No tanto porque haya grandes diferencias en categorías generales, la principal sería en este sentido la adición de Plagio en la clase B, como por la forma en que se desagregan. Así, en términos generales, la clase A optó por un diseño con subcategorías más

definidas y acotadas semánticamente, mientras que la B lo hizo de forma más global.

El proceso de construcción colaborativa explica, al menos en parte, dicha divergencia. Mientras que en la primera clase tenía un interés general por aclarar muy bien qué se iba a medir, en la segunda se tenía en mente la dificultad de aplicar instrumentos demasiado detallados en procesos de evaluación a vuelo (en el momento). Se tiene, de esta forma, una evidencia clara de los dos grandes modelos de evaluación que se pueden considerar: la precisión y el control detallado de lo que ocurre, al precio de hacerlo lento y necesario de un mayor análisis posterior; y la globalidad, propia de la etapa (infantil), preocupada por controlar a grandes rasgos el proceso, pero sin que suponga una rémora al desarrollo del acto educativo.

La estructura final obtenida presenta una única discrepancia destacable, en términos de ausencia comparativa, el plagio. La clase B demostró un gran interés en incluir este criterio pese a la dificultad práctica que se encontró para poder aplicarla con garantías en una evaluación al vuelo. No encontramos una explicación clara a este hecho, si bien podemos apuntar en dos direcciones a explorar: la influencia de los docentes que, desde las distintas asignaturas, abordan la cuestión como parte del proceso formativo académico; y la asunción tácita de este tipo de prácticas por parte de los discentes en referencia a sus pares.

Como en investigaciones anteriores, se constata la reticencia a evaluar a los pares, incluso en un contexto en el que el instrumento ha sido construido de forma colaborativa. En el caso de Educación Infantil esto puede relacionarse con la preponderancia de la observación docente como método e instrumento de evaluación. Hasta cierto punto, esto podría estar en la base explicativa de las contradicciones encontradas en las observaciones de la clase A, en las que se llega a realizar aclaraciones o argumentaciones de la calificación ajenos al ítem que se evalúa.

Siguiendo en esta línea, la vaguedad relativa de la rúbrica B respecto a la A, es corregida en buena medida con una distribución de anotaciones más homogénea, si bien en ambas clases las anotaciones tienen un carácter claramente marginal. Así, el alumnado que se ha implicado en

ello parece describir un patrón coherente con el tipo de rúbrica construida. Pero debe señalarse que en ambas clases, por término medio las observaciones realizadas para cada ítem suponen 2/3 o menos de las anotaciones en los mejores casos, y de 1/3 o menos en el resto, que son la mayoría.

Las calificaciones generales describen una nube de calificaciones relativamente dispersa, lo que indica que el alumnado está discriminando lo que ve. Sin embargo, no son pocos los casos en los que un mismo grupo recibe calificaciones acusadamente diferentes, algo que se acentúa si se consideran las subcategorías.

Podemos considerar este hecho como un reflejo de los diferentes estilos docentes presentes en el aula. Pero también es importante señalar que la construcción del instrumento en lo tocante a la discretización de los criterios se hizo optando por 2, 3 o 4 categorías. Especialmente cuestionable en el caso de la gestión del tiempo, que se redujo a 2. A pesar de la discusión socrática que se intentó introducir para fortalecieran o cuestionaran sus planteamientos, la lógica de espada de Damocles se impuso, con consecuencias directas para la calificación.

En consecuencia, la polarización observada es, al menos en parte, fruto de un mal diseño de criterios, y éste, a nuestro juicio, fruto de un ejercicio de pensamiento crítico y una experiencia previa necesarios de ampliación. Especialmente en una rama como la Didáctica de las Ciencias Sociales, donde las zonas grises en la determinación de hechos y conocimientos válidos es mucho más acusada y provisional que en otras didácticas específicas. Fundamentalmente por el riesgo de interferencia de la subjetividad en todas sus formas (intencionalidad externa, ideología, afinidades electivas…).

6. CONCLUSIONES

Consideramos que el objetivo didáctico ha sido alcanzado, especialmente tras la retroalimentación posterior a la experiencia, en la medida que el alumnado pudo explicitar, sin poder externalizar la responsabilidad, los errores detectados en la construcción de las rúbricas. En este sentido, consideramos que es una experiencia formativa pertinente, que

debe ser mejorada a partir los siguientes ejes: conseguir una mayor implicación del profesorado en formación, ya que no todo el mundo asumió la tarea; relacionar con mayor claridad la utilidad de este tipo de experiencias en la formación del pensamiento crítico, entendido aquí como base del pensamiento científico en Ciencias Sociales. Incidencias detectadas en estudios pretéritos análogos (Martínez Romera, 2017) y que todavía no se han conseguido solventar.

En cuanto al objetivo científico, también consideramos su realización, en la medida que hemos podido realizar un análisis del comportamiento discente en la evaluación de contenidos propios de las Ciencias Sociales. No obstante, el grado de cobertura en la realización de la tarea, señalado como limitante en el objetivo anterior, tiene su efecto en el presente. Es más que probable que de haber conseguido una cumplimentación efectiva del 100% las desviaciones estándar habrían exhibido un patrón de comportamiento más definido. Se identificaron ciertas tendencias en relación a los ítems, no así en relación a los evaluadores. Lo que invita a contemplar variables adicionales, como edad o sexo.

Finalmente, esperamos que este tipo de experiencias, en su generalización y perfeccionamiento, ayuden tanto a mejorar la formación de las nuevas generaciones en el tratamiento de los contenidos propios de las Ciencias Sociales, especialmente aquí a través del pensamiento crítico, como a detectar y comprender los patrones de comportamiento y estilos docentes inmanentes de cada docente en formación.

7. REFERENCIAS

Aguilar Cuesta, Á., & Martínez Romera, D. (2017). Utilidad de la metodología científica en la investigación educativa del profesorado en formación: Reflexión a partir de un estudio de caso en Ciencias Sociales sobre atención a la diversidad. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, *Enero-Junio*, 54-74. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i24.2403

Alsina, Á., & Batllori, R. (2015). Hacia una formación del profesorado basada en la integración entre la práctica y la teoría: Una experiencia en el Practicum desde el modelo realista. *Revista de Investigación en la Escuela*, *85*, 5-18.

Andrade, H. G. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College Teaching*, *53*(1), 27-31. https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.27-31

Arribas-Estebaranz, J. M., Manrique-Arribas, J. C., & Taberner-Sánchez, B. (2016). Instrumentos de evaluación utilizados en la formación inicial del profesorado y su coherencia para el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes: Visión del alumnado, egresados y profesorado. *Revista Complutense de Educación*, *27*(1), 237.

Bretones Román, A. (2010). Participación del alumnado de educación superior en su evaluación. *Revista De Educación*, *347*, 181-202.

Campbell, A. (2007). Application of ICT and rubrics to the assessment process where professional judgement is involved: The features of an e-marking tool. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *30*(5), 529-537. https://doi.org/10.1080/02602930500187055

Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, *12*(3), 11.

Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? *Profesorado, Revista De Curriculum y Formación Del Profesorado*, *19*(2), 265-280.

Cebrián-de-la-Serna, M., & Bergman, M. E. (2014). Evaluación formativa con e-rúbrica: Aproximación al estado del arte. *REDU : Revista de Docencia Universitaria*, *12*(1), 15-22.

Guzman, U., & Jackeline, L. (2020). Importancia de la socialización en la infancia. *Universidad Nacional de Tumbes*. http://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/UNITUMBES/2004

Hardeniya, N., Perkins, J., Chopra, D., Joshi, N., & Mathur, I. (2016). *Natural Language Processing: Python and NLTK*. Packt Publishing Ltd.

Martinez, A., Mauri, T., Colomina, R., Agirre, N., Clarà, M., Bilbatua, M., Onrubia, J., & Arana, E. (2016). Prácticas de reflexión colaborativa. Análisis de casos reales, relación teoría -práctica, comunidades de práctica. *CIDUI*, *núm. 3*, 1-11.

Martínez Romera, D. (2017). La evaluación de diseños de intervención para el Prácticum como instrumento de formación e investigación en el Máster de Profesorado de Ciencias Sociales. *Revista Practicum*, *2*. https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v2i2.9857

Martínez Romera, D. (2018). Evaluación, TIC y preconcepciones en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. En *Metodologías colaborativas a través de las tecnologías: Hacia una evaluación equitativa* (pp. 36-41). GTEA.

Martínez Romera, D. (2020). Anotaciones multimedia como herramienta de debate en el aula invertida de Ciencias Sociales. Análisis de datos mediante PLN. En *Tecnologías emergentes y estilos de aprendizaje para la enseñanza* (pp. 163-172). GTEA.

Paulus, T. M., & Lester, J. N. (2016). ATLAS.ti for conversation and discourse analysis studies. *International Journal of Social Research Methodology*, *19*(4), 405-428. https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1021949

Vadillo, M. T. P. (2013). *Liderazgo y motivación de equipos de trabajo*. ESIC Editorial.

Woods, M., Paulus, T., Atkins, D. P., & Macklin, R. (2016). Advancing qualitative research using qualitative data analysis software (QDAS)? Reviewing potential versus practice in published studies using ATLAS.ti and NVivo, 1994–2013. *Social Science Computer Review*, *34*(5), 597-617. https://doi.org/10.1177/0894439315596311.

RETOS DE LOS GRUPOS DE DANZA FOLCLÓRICA ECUATORIANA EN LA NUEVA NORMALIDAD POR LA EMERGENCIA SANITARIA DE LA COVID-19, EN LA CIUDAD DE CUENCA. ESTUDIO DE CASO[214]

IVÁN SANTIAGO ARIAS GUZHÑAY
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

ANGEL TORRES-TOUKOUMIDIS
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

1.INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de Salud, en sus siglas (OMS), el 11 de marzo del 2020, "profundamente preocupada por los alarmantes niveles de propagación de la enfermedad y por su gravedad, y por los niveles alarmantes de inacción, la OMS determina en su evaluación que la COVID-19 puede caracterizarse como una pandemia" (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2020, párr. 20). A partir de dicho comunicado, la economía mundial ha comenzado a atravesar una crisis sanitaria, humana y económica sin precedentes en el último siglo, que continúa desarrollándose, sin saber cuánto tiempo durará la crisis, ni la forma que podría tener la recuperación. (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020)

La parálisis mundial afectado a distintitos sectores y en particular al sector de las artes escénicas, que, en consecuencia, de la emergencia sanitaria, con el confinamiento producido y el distanciamiento social, colocan al sector artístico, cultural y de entretenimiento en una posición

214 Este capítulo parte del Proyecto: Hackearte del Grupo de Investigación GAMELAB-UPS de la Universidad Politécnica Salesiana (Coord. Angel Torres-Toukoumidis) Título del proyecto: Retos de los grupos de danza folclórica ecuatoriana en la nueva normalidad por la emergencia sanitaria de la covid-19, en la ciudad de Cuenca. Estudio de caso

tardía en la reactivación de actividades, provocando perjuicios y limitaciones (Ministerio de Cultura y Patrimonio, 2020).

En el Ecuador, el Ministerio de Cultura y Patrimonio (2020) expresa lo siguiente:

…para animar su reactivación, ha presentado al Comité de Operaciones Emergentes (COE) Nacional protocolos con medidas de bioseguridad, aplicables en todo el territorio del país, que permitan a todos los actores de la cadena de valor y proveedores de servicios o productos culturales retomar sus actividades de creación y producción artística y creativa (párr. 2).

El protocolo que propone el Ministerio de Cultura y Patrimonio del Ecuador "es para actividades sin público del sector musical y de artes escénicas, artistas, productores, técnicos, operarios de equipos, y otros actores…", en todo el territorio nacional" (Ministerio de Cultura y Patrimonio, 2020, p. 3).

En la ciudad de Cuenca, bajo ordenanza municipal, aprobada el 18 de septiembre de 2020, se norman medidas temporales para hacer frente la enfermedad y a su vez permitir bajo nuevas normativas prestar servicios de diferentes academias o escuelas formativas en múltiples disciplinas tales como baile, danza, arte y cultura, con un aforo del 30% y que se pueda ajustar a las disposiciones del COE Nacional o los ministerios de la materia. (Ordenanza 347, 2020)

Las medidas son indispensables para salvaguardar la vida de las personas que conforman el sector de las artes escénicas y sus familias, sin dejar a un lado el bienestar económico del gremio, por lo que podría generar ciertas limitaciones o retos que obliguen a los grupos y artistas escénicos ha acoplase o frenar la producción artística, hasta que pueda volver la normalidad.

Reconociendo dicho contexto, el siguiente estudio pretende evidenciar los retos que tienen los grupos de danza tradicional ecuatoriana del Consejo Internacional de Organizaciones de Festivales de Folklore y de las Artes Tradicionales (CIOFF) sección Cuenca, Ecuador, en acoplarse a la nueva normalidad por la emergencia sanitaria de la COVID 19 y a

partir de las evidencias sugerir estrategias de gestión con el fin de que las agrupaciones de danza folclórica tradicional del CIOFF, sección Cuenca-Ecuador, o cualquier agrupación de danza que lea este artículo, puedan sobrellevar la crisis bajo las medidas impuestas por el estado y sobretodo salvaguardando la vida de los actores culturales de este sector.

1.1. EFECTOS DE LA PANDEMIA EN LAS MANIFESTACIONES CULTURALES

La pandemia de la COVID-19 afecto de manera inesperada y progresiva a todas las instituciones socioeconómicas, políticas y culturales, sobre todo en la vida cotidiana mundial, cambiando el rumbo de la historia mundial hacia un futuro incierto. (Demertzis, 2020) Los efectos graves que tiene la pandemia en la oferta y demanda mundial serán de corto y largo alcance, pero su intensidad dependerá de las condiciones propias del sector (CEPAL, 2020).

En el Ecuador, específicamente en el sector de la industria cultural, antes de la crisis sanitaria, el PIB correspondía "aproximadamente al 1,68%, tomando en cuenta el aporte del sector musical, de las artes visuales, del sector editorial y el audiovisual. Lo que implica un peso menor al registrado en promedio por los países de la región y el mundo" (Ministerio de Cultura y Patrimonio, 2014, pág. 7), por lo que la economía del sector cultural en el Ecuador, ya era débil. En el caso particular de la ciudad de Cuenca, los datos obtenidos tras su participación como Ciudad Piloto en la Agenda Cultural 21, explica que la economía cultural de la ciudad tiene una "puntuación media de 52%, encima de la media global de 38%, lo cual constituye una de las mayores progresiones de la ciudad desde 2016, cuando la ciudad obtenía una media de 31,25% por debajo de la media global" Guibert, 2018, p. 3), manifestando así que la ciudad de Cuenca tenía una progresión económica significativa en el sector cultural, antes de la pandemia.

Detener la expansión del virus es la acción más importante para frenar la COVID-19, con el autoaislamiento, la cuarentena y el distanciamiento social, que resultan ser positivos para la salud y aplanar la curva de contagios, pero afecta significativamente a la economía

desacelerando la producción o impidiendo en su totalidad (CEPAL, 2020). La economía mundial ya era débil antes de la crisis sanitaria, por lo que "las revisiones de crecimiento del PIB mundial para 2020 se había revisado a la baja" (CEPAL, 2020, p. 2) y la gravedad de los efectos por la pandemia, en todos los sectores, también dependerá del tiempo que dure la crisis sanitaria y las medidas sociales y económicas que tomen los estados para frenar la propagación del virus (CEPAL, 2020). En el caso específico del consumo de bienes y servicios como el sector turístico y de entretenimiento dependerá, no solo de las medidas dispuestas por el Estado, sino por la respuesta que tengan los ciudadanos ante el autoaislamiento y el distanciamiento social (CEPAL, 2020).

Reconociendo tal situación, las tecnologías digitales han jugado un rol importante en la disminución de los efectos de la crisis en ciertas profesiones y la educación, permitiendo mantener las comunicaciones personales y actividades de recreación en los hogares, pero también por el aumento del uso de las tecnologías a desvelado la desigualdad de acceso a las mismas (CEPAL, 2020). En América Latina, "el uso de plataformas virtuales de aprendizaje asincrónico, utilizan 18 países, en tanto que solo 4 países ofrecen clases en vivo -Bahamas, Costa Rica, Ecuador y Panamá" (CEPAL, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020, p. 3).

Al igual que las instituciones educativas, la educación artística en academias particulares, escuelas e institutos, por la emergencia sanitaria suspendieron las actividades presenciales. De hecho, los datos de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), evidencian que más de 1.200 millones de estudiantes dejaron las aulas de clases para frenar la propagación del virus y aminorar los contagios (CEPAL, UNESCO, 2020). A esto se le suman que;

> "El sector de la cultura ha sido uno de los más golpeados en esta Pandemia, fueron los primeros en cerrar y cancelar conciertos, presentaciones teatrales, cines, parques, sitos arqueológicos, museos, y seguramente serán los últimos en abrir nuevamente sus puertas al público. (UNESCO, 2020, párr. 8)".

Otro efecto crucial generado por la pandemia a las manifestaciones culturales es la creación de nuevas normativas que regulan las actividades

para prevenir la propagación de contagios. En el caso del Ecuador, el Centro de Operaciones de Emergencia (COE), mediante resolución del 11 de septiembre del 2020, delega competencias y recomienda a los Gobiernos Autónomos Descentralizados Cantonales y Metropolitanos, que bajo ordenanzas se regulen, controlen y autoricen actividades como; medidas de bioseguridad, distanciamiento social, desarrollo de actividades económicas, funcionamiento, horarios de atención, así como el aforo, medidas de seguridad, apertura de bares, discotecas, centros de diversión y restricciones de actividades físicas en lugares cerrados.

El COE Nacional en la misma resolución presenta lineamentos específicos para que las autoridades decidan en referencia al momento de expedir los instrumentos legales y de política pública pertinentes, como es el caso de espectáculos públicos, donde se prohíbe a todas las intendencias a nivel nacional conceder permisos para este tipo de eventos, hasta nuevas disposiciones. (Resolución del Comité de Operaciones Emergentes [COE] Nacional, 2020). Particularmente, el Ilustre Concejo Municipal del Cantón Cuenca, el 18 de septiembre del 2020, aprueba la "Ordenanza que regula las medidas de prevención, contención y mitigación dentro del cantón Cuenca para la emergencia sanitaria del COVID 19", dicha normativa busca establecer derechos y obligaciones que promueva la corresponsabilidad ciudadana, regulando por ejemplo, el funcionamientos y aforos de eventos y espectáculos públicos, en los que se prohíbe los espectáculos públicos de concentración masiva y además actividades en la vía y espacios público donde se pueda generar concentración de personas (Ordenanza 347, 2020).

En el caso particular de los teatros, la ley permite su funcionamiento con un aforo del 30%, con medidas de bioseguridad y distanciamiento social (Ordenanza 347, 2020), de forma específica, el artículo 7 donde se regula las actividades físicas, se autoriza el funcionamiento de centros de entrenamiento funcional y formativo, como las academias y escuelas formativas de baile, danza, arte y cultura, con un aforo inicial del 30%, ajustándose a las disposiciones presentadas y aprobadas por el COE Cantonal, Nacional y los ministerios de la materia (Ordenanza 347, 2020). La Ordenanza tendrá vigencia hasta que la Organización

Mundial de la Salud (OMS), levante la declaratoria de pandemia mundial o el Concejo Cantonal la derogue (Ordenanza 347, 2020).

1.2. DANZA EN LA VIRTUALIDAD

La música, el arte, el cine, la literatura, el baile, se convirtieron en el refugio para calmar la ansiedad, liberar el estrés provocado por el confinamiento, buscando la relajación que genera la cultura. (UNESCO, 2020). La danza como proceso de enseñanza y entretenimiento a través de medios virtuales no es algo nuevo, pero por la emergencia sanitaria y los efectos que causó, hace que bailarines, profesores, instituciones y público transiten a estos medios de comunicación para poder adaptarse a la situación (Castro, 2020)

La danza virtual no es accesible para todos, puesto que, según el promedio de 14 países de América Latina, alrededor de un 42% de las personas que viven en las áreas urbanas tiene acceso a Internet en el hogar en comparación con un 14% de aquellas que viven en las áreas rurales (CEPAL, 2018).

Albalá y Guido (2020), mencionan que el grupo generacional con más entusiasmo en aprender danza de manera virtual son los adultos, en comparación con el grupo infantil que tiene menor interés. Por lo general, los alumnos de baile no buscan clases teóricas, sino más bien una actividad de placer y ejercicio y los docentes en danza virtual deben manejar nuevas destrezas digitales que les permitan acompañar a los estudiantes a solventar diferentes problemas con el uso de la tecnología. También sostiene que no todas las danzas pueden ser practicada en casa debido a que los espacios no son adecuados para ciertos movimientos y lugares con poca iluminación, ruido y otros factores que puede dificultar la clase virtual.

Con la activación progresiva de las actividades semipresenciales, el Actor argentino César Brie (2020) propone que los espacios teatrales necesitan establecer reglas sanitarias que les permitan “volver a existir”, conjugándose con los beneficios que le ofrece la tecnología para llegar a más espectadores, como pone de ejemplo que un partido de futbol puede ser visto por miles en el estadio y millones a través de un

"streaming" por el televisor (Brie, 2020). En Cuenca, los teatros y centros de entrenamiento funcional y formativo, funcionan con el aforo limitado, ¿pero lo recaudado con ese aforo representa la inversión del proyecto artístico?

El Colectivo de Artes Escénicas del Azuay, manifiesta en una entrevista que las academias de danza, pertenecientes al colectivo, reactivaron las clases presenciales al margen de las medidas impuestas por Concejo Municipal y sus permisos correspondientes, pero también resaltan que existe academias que por diversos motivos no pudieron abrir sus puertas, pero continúan trabajando de manera virtual. (Colectivo de Artes Escénicas del Azuay [CAEA], 2020). En definitiva, el sector cultural se ha visto en la "necesidad de realizar sus actividades de manera virtual, creado así nuevas estrategias de difusión de contenido cultural" (Lozada, 2020, p. 75).

1.3. EMPODERAMIENTO DE A DANZA FOLCLORICA EN EL ENTORNO DIGITAL

La danza es una herramienta que, acompañado a la humanidad desde sus inicios, modificándose según las necesidades del creador, alimentada por su contexto y factores que comunican enseñan y divierten. La danza folclórica podría ser considerada como un "instrumento potente para crear, reafirmar y desafiar identidades y alteridades, y construye imágenes acerca de lo propio y lo ajeno". (Sigl, 2011, p. 208).

En estos momentos el internet ofrece todo tipo propuestas para el entretenimiento en casa, la aparición de estos aportes es variada, desde círculos cercanos a propuestas de distintos extremos que mayoritariamente son impulsados por *Facebook y YouTube* (Suari, 2020). *Facebook* es la herramienta principal de difusión de las actividades de los gestores culturales y en segundo lugar está *YouTube*, puesto que ambas plataformas permiten la interacciones en trasmisiones en vivo o pregrabadas (Lozada, 2020).

En el caso de baile tradicional asturiano utilizaron los medios digitales para ofrecer lecciones de baile en directo y abierto al público, otras entidades ofrecieron cápsulas audiovisuales de entretenimiento en

formato redes sociales (Suari, 2020), similar a lo que se puede observar en las redes sociales de la agrupación "Wayrapamushkas" de la ciudad de Cuenca, Ecuador:

En este caso, el baile tradicional asturiano, ha incrementado su exposición incluso en un contexto de deficiencia o ausencia de su propio ser (la motricidad) y de su principal energía (la socialización directa). Se supera así toda previsión de difusión posible (entendiendo que el escenario pandémico-digitalizado no formaba parte de ningún plan), aumentando eventualmente su potencial de alcance inmediato y futuro mediante un tejido audiovisual divulgativo y pedagógico que antes no existía y que perdurará un tiempo en circulación. La práctica en sí, sus protagonistas y la comunidad formada se reivindican y se configuran como uno de los optimizadores de un nuevo asturianismo, aún poco observado, que produce un caudal de mensajes que llaman a la identificación étnica y contravienen las operaciones del big data, los moldes de la globalidad, las fórmulas dominantes de entretenimiento y el individualismo (Suari, 2020, p. 181).

El acceso a la cultura es una necesidad y un derecho humano, lo que se puede ver en su consumo en redes sociales, que no es una experiencia nueva, pero en los momentos de pandemia son obligatorios y necesarios, las nuevas tecnologías abren un espacio de oportunidades de diálogo entre contenido cultural y público consumidor (Ordoñez-Matute y Torres-Toukoumidis, 2020) . No se puede conocer que deparara el futuro, ni garantizar que la virtualidad responda a todas las manifestaciones culturales. La pandemia brindo la oportunidad de hacer una pausa y analizar las nuevas formas de trasmitir el arte y la cultura (Gutiérrez, 2020).

Este estudio pretende evidenciar como los grupos de danza folclórica ecuatoriana de la ciudad de Cuenca se acoplan a la nueva normalidad por la emergencia sanitaria de la COVID-19, en referencia a los sustentos económicos, el cambio de enseñanza y la identidad que representa la danza folclórica en la virtualidad. Desde un punto de vista de desigual acceso al internet, nuevas medidas que manda, prohíben y permiten; pero, con acciones que conjugan la danza folclórica con la tecnología y el nuevo beneficio coyuntural que puede brindar a la sociedad.

2. OBJETIVOS

Diagnosticar los retos que tienen los grupos de danza tradicional ecuatoriana, pertenecientes al Consejo Internacional de Organizaciones de Festivales de Folklore y de las Artes Tradicionales (CIOFF) sección Cuenca, para acoplarse a la nueva normalidad por la emergencia sanitaria de la COVID 19.

- Diagnosticar la situación que atraviesan los grupos de danza folclórica ecuatoriana del CIOFF sección Cuenca, en su economía, enseñanza y virtualidad, por la emergencia sanitaria de la COVID 19.
- Efectuar la triangulación de los datos obtenidos del abordaje a directores, bailarines y público sobre la economía, enseñanza e identidad virtual de la danza folclórica en la emergencia sanitaria de la COVID 19.
- Desarrollar estrategias bajo un modelo de gestión para el sector de la danza folclórica en la ciudad de Cuenca.

3. METODOLOGÍA

El estudio se enfoca principalmente en comprender cómo los grupos de danza tradicional transitan en el contexto de la pandemia de la COVID-19 y a partir de ello generar estrategias de gestión, por lo que se utiliza una metodología cualitativa de enfoque deductivo apoyado en el diseño de la investigación-acción, con técnicas de entrevistas abiertas en profundidad a directores y grupos focales a bailarines/as y público. El método de investigación cualitativa, como dice (Borman, Lecompte y Goetz, J. P. 1995, p. 3) es una "categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos". De modo que el diseño de la investigación – acción recoge las descripciones extraídas mediante la observación de los criterios en análisis, para generar un plan de acción

dirigido al sector de la danza folclórica ecuatoriana, en el contexto de la crisis sanitaria generada por la COVID-19.

Para el levantamiento de información se utilizó la observación participante, entrevistas abiertas en profundidad y grupos focales. En primer lugar, la observación participante se define como el medio ideal para realizar descubrimientos, para examinar críticamente los conceptos teóricos y anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades (Guerra, 2006). La observación participante es un "método interactivo de recogida de información que requiere de la implicación del observador en los acontecimientos observados, ya que permite obtener percepciones de la realidad estudiada, que difícilmente podríamos lograr sin implicarnos de una manera afectiva" (Rekalde et al., 2014, p. 207). El observador del estudio tiene 10 años de trayectoria en danza tradicional ecuatoriana en la ciudad de Cuenca, durante la emergencia sanitaria por la COVID-19 en el año 2020, forma parte del elenco del grupo de Danza Tradicional "Wayrapamushkas" de la Universidad de Cuenca y participó como miembro de la Directiva de la agrupación durante el confinamiento. Esto le permitió al observador participar y recoger información de las actividades realizadas por la agrupación para elaborar un antecedente en base a la situación del grupo de danza "Wayrapamushkas". Se describen tres actividades donde el investigador participó, "Video Homenaje a la Madre Tierra", publicado el 22 de abril del 2020 en las redes sociales de la agrupación, una clase virtual de danza, realizada en el mes de mayo, y el cortometraje "Hijos del Viento" producido en el mes de noviembre y publicado el 25 de noviembre en redes sociales.

Complementariamente, en este estudio también se llevó a cabo entrevistas abiertas a profundidad que se define como:

> […] provocar el fluir discursivo con el que conocer el posicionamiento de la persona entrevistada ante determinados temas; y podemos llamarla entrevista semiestructurada cuando en la combinación de los estímulos con una lista de preguntas previamente elaborada, prevalece más lo segundo que lo primero, como cuando lo que se quiere es recabar información referencial, esto es, socialmente cristalizada, en la que la persona entrevistada es considerada un cualificado transmisor de la misma. (Serrano, 2010, p. 2).

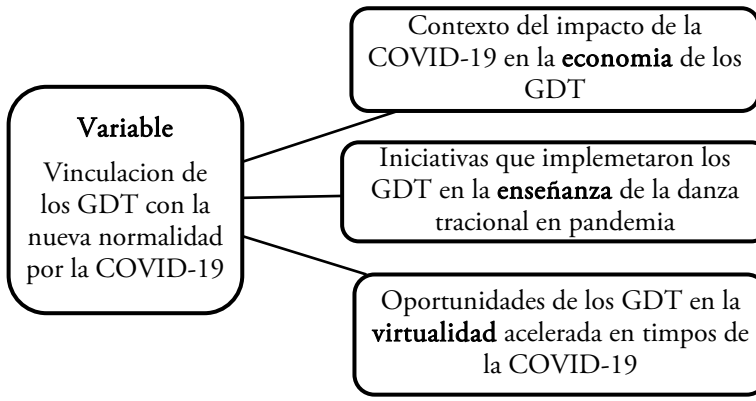
En cuanto al procedimiento metodológico aplicado en este estudio, se pautaron 4 entrevistas vía zoom, dirigidas a cuatro directores y gestores culturales de los grupos de danza tradicional pertenecientes al CIOFF sección Cuenca, con siete preguntas se recabó información referencial sobre los retos que han tenido los dirigentes de los grupos, durante la crisis sanitaria. Las preguntas tienen relación con los objetivos de la investigación y los criterios del análisis del estudio. La primera entrevista estuvo fechada para el 7 de diciembre de 2020, con director del grupo de danza tradicional ecuatoriana "Yawarkanchik", la segunda entrevista estuvo pactada para el 9 de diciembre de 2020, con el director del grupo de danza tradicional ecuatoriana "Espíritu de un Pueblo", la tercera entrevista se dio el 11 de diciembre de 2020, con la directora del grupo de danza de proyección folclórica "Wayrapamushkas" de la Universidad de Cuenca y por ultimo; el 15 de diciembre de 2020, se realiza la cuarta entrevista con el director del Ballet Folklórico "Llactapi Jatarishu".

En el caso de la información de los bailarines y público, se realizaron grupos focales puesto que esta herramienta "permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera. El trabajar en grupo facilita la discusión y activa a los participantes a comentar y opinar aún en aquellos temas que se consideran como tabú" (Hamui y Varela, 2013, párr. 1)

La segunda herramienta de recopilación de datos, que en este caso fue el grupo focal se ha dirigido a bailarines/as de la agrupación de proyección folclórica "Wayrapamushkas", fechada para el sábado 12 de diciembre de 2020, en una reunión presencial después de las actividades de ensayo de la agrupación, participaron 19 personas de entre 32 a 17 años, 10 de género femenino, 6 masculino y 3 de género no binario, 10 personas con título universitario y 9 estudiantes, a lo cuales se les aplico un guion de 10 ideas principales en relación con los objetivos de la investigación y los criterios del análisis del estudio. En el grupo focal dirigido al público participaron 6 personas al azar, de entre edades de, 36 a 26 años, 3 de género femenino, 3 masculino, dirigidos por un guion preestablecido que motive al público a opinar sobre el tema de estudio.

El estudio contempla tres dimensiones de análisis:

FIGURA 1. *Variables de estudio.*



Fuente: elaboración propia

3.1. Economía

"El sector de la cultura ha sido uno de los más golpeados en esta Pandemia, fueron los primeros en cerrar y cancelar conciertos, presentaciones teatrales, cines" (UNESCO, 2020, párr. 7). Hugo Troncoso, zapateador latinoamericano y monitor de cultura tradicional, en una entrevista para la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, manifiesta que, "si bien no deberíamos salir de la casa, con mi pareja salimos a bailar cueca chilena al metro y con eso nos hacemos la meta para pagar el arriendo" (Iturriaga, 2020, párr. 12). "El 50% de las industrias creativas y culturales tuvo que ajustar sus actividades en respuesta a las medidas restrictivas, y el 60% de ellas se vio obligado a despedir a una parte importante de su personal" (Banco Interamericano de Desarrollo [BID], 2020, p. 1) y la "creación de valor económico en las Industrias Culturales y Creativas ha caído 13,75% en el segundo trimestre de 2020 comparado con el mismo periodo en 2019" (Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2020, párr. 4), estos datos revelan la magnitud del impacto de la pandemia global en la economía cultural de sector.

3.2. Enseñanza

La enseñanza de danza folclórica prepandemia fue un "proceso cognitivo, simbólico y experimental complejo, que significa el reconocimiento de una identidad cultural – corporal – contextual. De esta manera lo que se ve en escenario es producto de una cantidad de elementos en relación" (García, 2018). La danza como proceso de enseñanza y entretenimiento a través de medios virtuales no es algo nuevo, pero por la emergencia sanitaria y los efectos que causó, hace que bailarines, profesores, instituciones y público transiten a estos medios de comunicación para poder adaptarse a la situación (Castro, 2020).

3.3. Virtualidad

La danza tradicional ecuatoriana dependerá "de un sector de artes visuales próspero, y de audiencias, relaciones y conexiones" (Guzmán, 2020, párr. 13). Puesto que las redes sociales en tiempos de COVID-19 son las "encargadas de canalizar estas experiencias, permitiendo a los usuarios interactuar y ganar presencia, creando sentido de comunidad". (Piedra, 2020, p. 41) En particular "el baile tradicional asturiano, ha incrementado su exposición incluso en un contexto de deficiencia o ausencia de su propio ser (la motricidad) y de su principal energía (la socialización directa)". (Suari, 2020, p. 181). Pero la danza virtual no es accesible para todos, puesto que, según el promedio de 14 países de América Latina, alrededor de un 42% de las personas que viven en las áreas urbanas tiene acceso a Internet en el hogar en comparación con un 14% de aquellas que viven en las áreas rurales (CEPAL, 2018).

Para analizar los datos cualitativos de las entrevista y grupos focales, en primer lugar, se transcribieron los audios de las entrevistas a texto para aplicar la técnica de análisis de contenido, un "proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones" (Spradley, 1980, p. 70). El software que se utilizó para la triangulación de los datos obtenidos respecto a la economía, enseñanza y virtualidad ha sido Atlas.ti, v. 8.1, el cual permitió organizar la información según los criterios de análisis, ya expuestos anteriormente.

A partir de la información obtenida recopilada de las problemáticas sociales que repercuten a los grupos de danza tradicional, obteniendo información necesaria para realizar un plan de acción dirigida al mejoramiento en esta coyuntura.

4. RESULTADOS

4.1. Economía

La crisis económica en los grupos de danza tradicional (GDT) por la pandemia, ha develado una brecha de posibilidades entre agrupaciones independientes e institucionales, tal es el caso que academias de danza independientes, cerraron por no tener los suficientes recursos para pagar el arriendo del espacio donde ensayaban. De esto se desprende que existan agrupaciones que ensayen en parques o espacios prestados y otras en espacios abiertos de la institución, asimismo, las agrupaciones independientes generan sus propios recursos mediante proyectos, que durante la pandemia fueron cancelados y otros que se dieron de manera presencial con un aforo limitado.

Al respecto de la accesibilidad económica de los bailarines, reconocen que: *la situación de pagar una mensualidad por obtener clases virtuales o presenciales no está actualmente en sus prioridades*. De hecho, sugieren que las experiencias y el conocimiento de los compañeros que pertenecen a otras agrupaciones, pueden dar clases y expandir de esa manera el conocimiento con la experiencia que tienen cada uno de los compañeros, sin la necesidad de pagar. En ese mismo contexto, los bailarines están dispuestos a colaborar con la agrupación en medida de sus posibilidades.

Además, debido a los recortes de personal tanto en el sector público y sector privado, los miembros de espacios culturales fueron los primeros en ser despedidos, por tal motivo directores y dueños de las agrupaciones han tenido que buscarse otro trabajo fuera de la danza para *"sostener el sueño"*, exclamando *"¿De qué vamos a vivir entonces? me toca trabajar, no puedo decir bueno, tengo miedo"*.

En consecuencia, agrupaciones retomaron ensayos presenciales, para las presentaciones gestionadas por las mismas agrupaciones. En el mismo sentido, el COE regula el aforo en presentaciones y ensayos, accediendo solo un 30% del aforo, cumpliendo con todos los protocolos de bioseguridad. Por otra parte, los directores manifiestan que existe temor al contagio de sus alumnos y suyo propio, por esta razón, hay algunos bailarines que definitivamente han dejado de bailar por cuidar su salud y la de sus familiares.

Los GDT no tienen un espacio adecuado para ensayar, sea de manera virtual o presencial, puesto que tiene que cumplir nuevas características para ser optimo y seguro. Y esto implicaría recursos. Al respecto de la accesibilidad económica de los bailarines, los directores manifiestan que no todos sus alumnos tienen acceso a un buen servicio de internet y tecnología: *La Danza tradicional se tiene que adaptar.*

También la virtualidad de cierta manera ha generado ingresos a los directores y coreógrafos con los talleres teóricos y prácticos sobre danza tradicional nacional e internacional, en el caso de los talleres prácticos con un aforo del 30% que dictamina el COE.

Pero el público prefiere presentaciones presenciales que virtuales, puesto que manifiestan que a través de los medios virtuales no se puede lograr la misma conexión con los bailarines que *"te eriza la piel"*. Igualmente, los directores concuerdan que la virtualidad ha despojado la "esencia" de la danza tradicional, esa conexión con los bailarines, la conexión de *"energía"* con el compañero de danza, por lo tanto, las clases virtuales en grupos independientes e institucionales, *"se derrumbaron"*.

Sin embargo, el público sí considera pagar por asistir a un evento virtual de un GDT y estima un pago de entre 10 a 20 dólares, pero dependiendo si la agrupación es internacional o que agrupación ecuatoriana.

Con respecto al consumo de la danza tradicional los bailarines manifiestan que "hay coreografías que son más comerciales que otras", refiriéndose a que los bailes internacionales son más "vistosos", pero que cumplen con el objetivo de despertar interés por conocer más de la cultura.

Se hace necesario resaltar que los GDT reclaman el acceso a la danza tradicional ecuatoriana de manera virtual o presencial, que no estuvo garantizado por el Municipio de la Ciudad de Cuenca en las celebraciones del Bicentenario de la Ciudad. Los directores sostienen que la danza tradicional aun es vista desde una mirada colonialista y renegada de las otras artes. Al respecto del apoyo institucional a los GDT los directores manifiestan que se debe comenzar a construir políticas públicas horizontales "no desde el poder", además fortalecer los logros alcanzados como es el caso de la agrupación "Wayrapamushkas" de la Universidad de Cuenca que cuenta con 4 bailarines remunerados de entre un elenco numeroso. Pero la institución tampoco les da una estabilidad laboral, *"¿nos contratarán otra vez?"*, pronuncian.

En síntesis, los GDT viven una crisis económica derivada de la pandemia debido a presentaciones canceladas, brecha digital y regulaciones en el aforo para presentaciones presenciales. Además, a consecuencia de las dificultades tecnologías y el espacio de ensayo, las clases virtuales para los GDT no funcionan. Por otro lado, los Gobiernos locales no garantizan el derecho y apoyo de los bailarines y directores, tanto en el sector público como privado de la ciudad de Cuenca.

4.2. Enseñanza

La inaccesibilidad de la plataforma Zoom en las clases virtuales prácticas, dificulta la sincronía entre movimiento y música, la orientación de la cámara, el espacio en casa, etc., limitando las clases virtuales de los GDT, de igual manera la ausencia de la "conexión energética" con el compañero de danza, hicieron que las clases virtuales no funcionaran. Además, no tener un buen servicio de internet perjudica significativamente la enseñanza de la danza tradicional

A causa de las fallidas clases virtuales prácticas, la mayoría de los directores regresaron a clases presenciales, pero en consecuencia del medio año sin actividad física, los bailarines y coreógrafos tiene que retomar el físico, sin embargo, el uso de mascarilla dificulta el óptimo desenvolvimiento. Como resultado de la pandemia los bailarines han perdido la técnica de la danza tradicional y las composiciones coreográfica, por lo que aspiran que vuelva la normalidad para poder avanzar.

La pandemia ha producido que los bailarines de danza tradicional se encuentran desmotivados al pensar que ya no se puede realizar las actividades por las dificultades que la situación conlleva la pandemia. Específicamente, *retomar ensayos presenciales ha ayudado a que los bailarines y directores se reactiven y presenten nuevas propuestas*. Sabiendo esto, la ansiedad y la depresión en los bailarines y directores de los GDT, puesto que hablan de sentirse frustrados, estancados y en épocas duras en su vida, pero que al momento de retomar ensayos se sienten felices y disfrutan bailar. El público también ve a la danza tradicional como un desfogue y ejercicio para la mente y el cuerpo.

Retomar actividades de los GDT de manera presencial es un trabajo diario, tanto el cuerpo, la energía, el individuo y el colectivo, crean esta danza que en sí bien es cierto, se proyecta, se graban, pero nunca volverá a ser igual. La conexión con el público es parte fundamental para trasmitir arte y cultura por lo que la virtualidad dificultó la visibilización que busca la danza tradicional.

En cuanto a las limitaciones de la enseñanza de la danza de manera presencial en tiempos de pandemia, está el distanciamiento social que limita el aforo, dificulta la interacción física, en cuanto al uso de la mascarilla distrae y dificulta en cierta medida la respiración y el desenvolvimiento de los bailarines, y por último los lugares de ensayo al ser parques y canchas son espacios que no están condicionados para la actividad, careciendo de espejos, barras, sonido, piso etc.

Respecto a la enseñanza que deja los GDT dirigida a la identidad cultural, los bailarines manifiestan que el sentimiento, las raíces y tradiciones de los antepasados se reflejan en una presentación que despierte el interés al público por saber más sobre esa cultura. Además, los directores concuerdan que la danza tradicional tiene *el objetivo visibilizar las culturas que proyecta en sus propuestas*, por esto, la danza tradicional tiene una responsabilidad con la sociedad y su cultura.

En pandemia, los directores de los GDT apuntalaron sus clases al "yachay" (conocimiento) de la cultura, con distintos conversatorios y talleres de múltiples manifestaciones culturales nacionales e internacionales. Una ventaja de la virtualidad es la inmediatez para compartir y

recibir conocimiento de culturas distantes. En definitiva, la producción de contenido cultural de los GDT en pandemia estuvo dirigida a compartir y reflexionar teóricamente las tradiciones, los vestuarios y la cultura popular nacional e internacional manteniendo como premisa la autoeducación.

Resumiendo lo planteado por bailarines, directores y público, se concluye que la "energía" y esa "conexión" que generan los GDT al bailar, es pieza fundamental para trasmitir el arte y la cultura. Debido a la pandemia la virtualidad "corta" ese vínculo y fracasan las clases virtuales y se retoman ensayos presenciales. La "nueva normalidad" de cierta manera dificulta las clases presenciales, pero retomar actividades aporta a la motivación de los bailarines y directores.

Finalizando, la mayoría de los GDT en cuarentena dedicaron su tiempo a expandir su conocimiento sobre las culturas que proyectan en sus propuestas artísticas.

4.3. Virtualidad

Los directores sostienen que para difundir contenido cultural se debe tener conocimiento e investigación al respecto, para una visibilización responsable de la cultura que se quiere proyectar y lograr posicionarse desde una memoria ancestral, histórica, patrimonial, sobre todo como seres humanos que habitan este momento, aquí y ahora, en Cuenca 2021.

La virtualidad de cierta manera ha mantenido unida a la gente durante la pandemia, sin contacto físico, por lo que la virtualidad, no permite percibir esta parte energética, que es la que mantiene las danzas tradicionales y las danzas folclóricas en el mundo. Sin embargo, la perspectiva virtual de un video de danza, provee una visión más detallada de lo que se quiere mostrar en la propuesta artística.

Las propuestas de los GDT en pandemia fueron dirigidas al conocimiento teórico de los bailarines y directores de los grupos de danza, espacios donde reflexionaban sobre ciertas manifestaciones culturales que fueron plasmadas posteriormente en presentaciones presenciales, también se mostró parte de sus repertorios a través videos cargados en

redes sociales y nuevas propuestas donde se unía la danza tradicional como teatro que fue plasmada en el formato de un cortometraje. Los videos de danza tradicional en redes sociales han tenido un buen resultado, aportando al crecimiento de seguidores de la página.

Con respecto a los productos audiovisuales, mientras más producción tenga la propuesta, mejor va entender el público lo que se quiere contar y difundir, sin embargo, el coste de una producción no está al alcance de todas las agrupaciones. A este respecto, los créditos de los autores en el producto virtual se han convertido en vinculo importante que aporta a la escalabilidad del grupo de danza.

Entorno a la actividad virtual de los GDT, los bailarines de la agrupación son el primer público en recibir el material virtual, pero también es primer canal de difusión que comparte el contenido en sus redes personales, pero no siempre el material que se comunica es del gusto del bailarín, por lo que el contenido que se comparte es por compromiso "pero no siempre, se lo hace de corazón". La imagen que proyecta el GDT en redes sociales aporta al crecimiento de la agrupación en la virtualidad y para el éxito virtual se necesita persistencia de los GDT.

Cabe igualmente destacar que, en la pandemia, la danza tradicional ha tenido el apoyo de otras artes complementarias como la poesía, artes de la imagen, teatro, etc., fortaleciendo el contenido de los GDT en los medios virtuales

La virtualidad ha dado la oportunidad de compartir conocimiento entre los GDT de manera inmediata, con distintas y distantes culturas nacionales e internacionales. Las propuestas de talleres y video danzan han tenido un impacto positivo en las cuentas sociales de las agrupaciones, sin embargo, los costes de producción audiovisual son altos para la coyuntura que viven los GDT, en definitiva, las propuestas virtuales tienen que ser de calidad para llegar al público y persistencia en la gestión de los medios de comunicación virtuales.

4.4. Estrategias Acción

Al participar de manera directa en el "Video Homenaje a la Madre Tierra", publicado el 22 de abril del 2020, una clase virtual de danza,

realizada en el mes de mayo del 2020, y el cortometraje "Hijos del Viento" producido en el mes de noviembre y publicado el 25 de noviembre del 2020 durante la pandemia, se obtuvo percepciones de los retos que tenían los grupos de danza tradicional ecuatoriana para realizar estas propuestas culturales, en la nueva normalidad por la emergencia sanitaria de la COVID-19.

En primer lugar, el producto audiovisual "Homenaje a la Madre Tierra" surgió de una manera espontánea y creativa, con el fin de dar un mensaje en el contexto de la pandemia. Las dificultades presentadas fueron la coordinación en los planos de la grabación y de bailarines en la actividad. En segundo lugar, en la clase virtual se tuvo varias dificultades como el mal servicio de internet, puesto que se "congelaba" la imagen y dificultaba la sincronización de los movimientos con la música y no participaban todos los integrantes y el espacio en la casa no era el adecuado para la actividad física que amerita la danza tradicional.

Por su parte, participar como protagonista en el cortometraje "Hijos del Viento", una producción realizada de manera presencial da una perspectiva de cómo se tienen que manejar los protocolos de bioseguridad, ensayo en espacios abiertos como parques y canchas. En este caso un equipo remunerado produjo y gestionó este producto audiovisual teniendo un gran alcance en redes sociales por su mensaje y por el profesionalismo de la propuesta.

Reconociendo ambas experiencias, se estableció las siguientes estrategias de acción:

***TABLA 1**. Estrategias de Acción a corto y mediano plazo*

Plan de Acción para los grupos de danza en la nueva normalidad por la COVID-19		
Dimensiones	Iniciativas	
	Acciones Prioritarias *0-1 mes*	Acciones a mediano plazo *1-3 meses o mas*
Economía	Apoyarse en el conocimiento de los bailarines del grupo. Mantener los protocolos de bioseguridad, hasta que llegue la vacunación. Reactivar y adecuar espacios públicos para ensayos. Clases semipresenciales.	Generar igualdad de oportunidades, en cuanto a la entrega de los recursos públicos. Promover un discurso que replantee la gratuidad y acciones para un valor justo de las propuestas artísticas de los GDT. Trasparentar los montos que son designados a la danza tradicional por parte de los gobiernos locales y nacionales. Promover una mejor articulación e interacción entre sectores y actores de la danza tradicional tanto públicas como independientes Proceso de sensibilización a instituciones públicas y privadas con respecto a la economía de los GDT.
Enseñanza	Retomar clases semipresenciales con los protocolos de bioseguridad Trabajar en el reacondicionamiento físico de los bailarines Crear propuestas claras que conecten con público Reforzar y mantener las clases virtuales teóricas Mantener los protocolos de bioseguridad brindando confianza para el desenvolvimiento de la clase Facilitar espacios para proyectar lo aprendido en la cuarentena	Realizar programas de formación permanentes en temas de conocimiento de la cultura ecuatoriana Promover permanentemente al interior y exterior de los GDT discursos sobre salud mental Reconocer y potenciar a los GDT como una educación complementaria en relación con la academia
Virtualidad	Pensar en todos los detalles para una propuesta artística virtual Promover y fortalecer la colaboración con otras artes Promover y fortalecer la imagen del GDT en redes sociales Mas difusión de los contenidos	Responsabilidad en la visibilización de las culturas. Mantener y fortalecer los contenidos de los GDT en la virtualidad Promover y fortalecer la cooperación intersectorial Persistencia y compromiso con las publicaciones en medios virtuales Promover y fortalecer la cooperación internacional

Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES

Como conclusión podemos inferir que la pandemia de la COVD-19 afectado de manera inesperada y progresiva a los grupos de danza tradicional pertenecientes al CIOFF Cuenca. Sobre todo, ha desvelado una brecha, que se acrecienta cada día más, entre agrupaciones que están subvencionadas por instituciones y los grupos que generan sus recursos de manera independiente.

En síntesis, los grupos de danza tradicional independientes no están generando los mismos recursos económicos, puesto que las presentaciones presenciales hasta el momento se encuentran reguladas por capacidad de aforo, limitando el público y por ende, el recaudo económico de entradas. Por otro lado, las presentaciones en espacios públicos se encuentran prohibidas por la aglomeración de gente. De forma complementaria, los productos audiovisuales generados por los grupos de danza tradicional en pandemia han tenido la finalidad de promocionar la agrupación, mas no un sentido de retribución económica por el mismo.

Podemos concluir también que los grupos de danza deben cooperar con el sector, hacer una "minga" por el arte reafirmando una identidad virtual, representado con respeto y compromiso hacia las manifestaciones culturales que vayan a personalizar en sus propuestas artísticas.

También se puede ultimar que las clases prácticas de danza tradicional de manera virtual no han tendió una buena acogida por los bailarines, directores y público, puesto que han preferido retomar clases presenciales, adecuándose a las medidas de seguridad, pero también de cierta manera conjugando con los beneficios de la virtualidad para llegar a más espectadores.

La virtualidad ha sido una herramienta para mantener unida a la gente, pero para la danza tradicional funciona más como un canal de difusión de conocimiento, puesto que la virtualidad no permite es "conexión de energía" entre bailarines y público.

Por último, el compañerismo y la comunicación interna de cada agrupación puede representar una notable estrategia para tener un grupo

solido e integrado que permita la organización y el progreso de la agrupación.

6. REFERENCIAS

Albalá, M. y Guido, J. (2020). La brecha socioeducativa derivada del Covid-19: posibles abordajes desde el marco de la justicia social. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 173-194.

Banco Interamericano de Desarrollo. (21 de junio de 2020). La pandemia pone a prueba a la economía creativa ideas y recomendaciones de una red de expertos. Obtenido de https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-pandemia-pone-a-prueba-a-la-economia-creativa-Ideas-y-recomendaciones-de-una-red-de-expertos.pdf

Borman, K. M; Lecompte, M. D y Goetz, J. P. (1986). Diseño de investigación etnográfica y cualitativa y por qué no funciona. Científico del comportamiento estadounidense, 30 (1), 42–57.

Brie, C. (2020). Propuestas del Trabajo Teatral en Tiempos de Pandemia. Acotaciones. Crónica, 367-372.

Colectivo de Artes Escénicas del Azuay [CAEA]. (6 de octubre de 2020). Activación de danza con protocolos de bioseguridad. (U. T. Comunidad, Entrevistador) Cuenca, Azuay, Ecuador. Obtenido de https://www.facebook.com/UnsionTV/videos/1497819570607560

Castro, I. (2020). El profesor de danza y el uso de las TIC en tiempos de contingencia. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 303–312. https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.115

CEPAL. (2018). Panorama Social de América Latina. CEPAL.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19 Efectos económicos y sociales (Nro.1). Recuperado de https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45337

Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Recuperado de https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19

Demertzis, N. E. (2020). Covid-19 como trauma cultural. American Journal of Cultural Sociology. 8, 428–450.

García, A. K. (22 de mayo de 2018). La danza folclórica y sus construcciones esenciales. Magisterio.com.co. https://www.magisterio.com.co/articulo/la-danza-folclorica-y-sus-construcciones-esenciales

Guerra, A. F. (2006). La etnografía reflexiva en el campo de la migración del diario de una emigrante: la partida. Sociedad y economía, 11, 98-111.

Guibert, A. (2018). Informe Final Cuenca. Cuenca: Culture 21 Comisión de CGLU. (Informe Nro. 1). Municipalidad de Cuenca. http://www.agenda21culture.net/sites/default/files/files/cities/content/informefinal_cuenca-spa.pdf

Gutierrez, M. E. (2020). Estrategias creativas e innovadoras para transmitir la cultura en momentos de covid-19. caso casa Ibargüen y centro cultural municipal en el centro histórico de la ciudad de Guatemala. Avance, 82-101.

Guzmán, M. V. (29 de abril de 2020). El rol del arte en tiempos de pandemia. Artishock Revista de Arte Contemporaneo.

Hamui Sutton, A., y Varela Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. Metodología de investigación en educación médica, 2(5), 55-60.

Iturriaga, N. (29 de abril de 2020). ¿Cómo se vive la danza durante la pandemia? Facultad de Artes Universidad de Chile. Obtenido de Universidad de Chile. http://www.artes.uchile.cl/noticias/162960/como-se-vive-la-danza-durante-la-pandemia

Resolución 025, 2020, [Comité de Operaciones de Emergencia] Emitir los lineamientos que serán de obligatorio cumplimiento una vez finalizado el régimen de estado de excepción. 11 de septiembre de 2020. Obtenido de https://www.gestionderiesgos.gob.ec/resoluciones-coe-nacional-11-de-septiembre-2020/

Ordenanza 347, 2020 [Concejo Cantonal de Cuenca]. Ordenanza que regula las medidas temporales de prevención, contención, mitigación y control dentro del cantón cuenca para la emergencia sanitaria del covid-19. 18 de septiembre de 2020

Ordoñez-Matute, R., & Torres-Toukoumidis, A. (2020). Danza Relacional: Audiencia activa en la expresión de arte escénica contemporánea. telondefondo. Revista de Teoría y Crítica Teatral, (31).

Lozada, A. (2020). COVID-19: la oportunidad de las Políticas Culturales para digitalizar la cultura. UVserva, 71-82.

Ministerio de Cultura y Patrimonio. (2015). Fomento, circulación y consumo de emprendimientos e industrias culturales. Recuperado de https://www.culturaypatrimonio.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2015/06 Emprendimientos.pdf

Ministerio de Cultura y Patrimonio. (2020). Protocolo de Bioseguridad para la producción de actividades artísticas en espacios sin públicos (Nro.1).

Ministerio de Cultura y Patrimonio. (2 de junio de 2020). Protocolos de bioseguridad para la reactivación de las actividades y servicios culturales. Obtenido de https://www.culturaypatrimonio.gob.ec/protocolos-de-bioseguridad-para-la-reactivacion-de-las-actividades-y-servicios-culturales/

Organización de Estados Iberoamericanos. (16 de diciembre de 2020). Evaluación del impacto del covid-19 en las industrias culturales y creativas: una iniciativa conjunta del MERCOSUR, UNESCO, BID, SEGIB y OEI. Obtenido de https://oei.int/oficinas/argentina/noticias/evaluacion-del-impacto-del-covid-19-en-las-industrias-culturales-y-creativas-una-iniciativa-conjunta-del-mercosur-unesco-bid-segib-y-oei

Organización Mundial de la Salud. (27 de abril de 2020). Covid-19: cronología de la actuación de la OMS. Obtenido de https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (27 de MAYO de 2020). En época de COVID-19 el mundo consume Arte y Cultura. Obtenido de https://es.unesco.org/news/epoca-covid-19-mundo-consume-arte-y-cultura

Piedra, J. (20 de junio de 2020). Redes sociales en tiempos del COVID-19: el caso de la actividad física. Sociología del deporte, 1(1), 41-43.

Rekalde, I., Vizcarra, M. y Macazaga, A. (2014). La Observación como Estrategia de Investigación Para Construir Contextos de Aprendizaje y Formantar Procesos Participativos. Educación XXI, 17(1), 201-220.

Serrano, M. M. (2010). Las entrevistas. CIMAS, 1-7. Recuperado de https://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_MMontanes_LasENTREV.pdf

Sigl, E. (2011). Identidades de diáspora a través de la danza folclórica: Un estudio ciberantropológico. Antropológica, 29, 187-214.

LIBERACIÓN: UN EJEMPLO DESDE LA DANZA CONTRA EL MALTRATO

Claudia López Maquieira
UAM-URJC

1. INTRODUCCIÓN

La identidad femenina se ha fraguado a lo largo de la historia a través de las luchas e hitos que han ido configurando la realidad de la mujer del siglo XXI. A pesar de los derechos logrados, son muchas las lacras que siguen jalonando las vidas (y, con frecuencia, las muertes) de muchas mujeres. Sin duda, una de ellas es el maltrato físico y psíquico, que constituye el ejemplo esencial de la injusta desigualdad y social que sigue padeciendo la mujer.

– La lucha contra el maltrato debe llevase a cabo desde todos los frentes que la sociedad pone a nuestro alcance, uno de los cuales es, sin duda, la expresión artística.

2. OBJETO

En el presente trabajo se analiza un ejemplo concreto de denuncia del maltrato desde un género artístico, como es la danza. Se trata de una variación dancística titulada *Liberación*, creada y ejecutada por la propia firmante de este trabajo, que se acompaña con la lectura de un poema sobre el mismo contenido, sobre el cual se hablará más adelante. La variación se desarrolla en un espacio doméstico, impuesto por el período de confinamiento de la primavera de 2020, por lo que la ausencia de público la aleja del concepto de *performance*, aunque comparte con él algunos elementos, como se verá en § 7. La variación se presentó al concurso "Colmenar por la Igualdad", convocado por la Concejalía

de Igualdad de este Ayuntamiento en mayo de 2020 (https://bit.ly/3fC5RK1)

3. OBJETIVOS

Tres son los objetivos que se pretenden abordar en este trabajo:

- (1) revisar el hecho de que danza y literatura se han complementado a través de la historia de la literatura, y lo siguen haciendo, en la emisión de un mismo mensaje;
- (2) demostrar que a través del movimiento, la expresión y la comunicación no verbal se puede promover un mensaje claro contra la violencia de género;
- (3) y confirmar que ambos aspectos anteriores se unen en la coreografía analizada.

Además, el segundo objetivo se desgrana en los siguientes aspectos:

- 2.1) observar cómo se marca el espacio y el tiempo de la historia narrada y constatar los planos que se utilizan para este fin;
- 2.2) apreciar cómo la gestualidad y los movimientos de la bailarina se corresponden con el mensaje del texto;
- 2.3) valorar técnicamente los movimientos de la ejecutante y su integración dentro de un estilo dancístico;
- 2.4) y evidenciar cómo, en definitiva, la danza enfatiza el mensaje ya expresado por el texto, aunque podría sustituirlo.

4. METODOLOGÍA

En cuanto al apartado metodológico, se utilizará la técnica comparativa para contrastar el uso de palabra y danza en momentos anteriores de la historia de la literatura y en la actualidad. Asimismo, se utilizará el método del análisis del texto (Lázaro y Correa, 1980) y la gestualidad (Motos, 1999) para el comentario de la coreografía.

5. PALABRA Y DANZA EN LA LITERATURA

En efecto, la unión de palabra y danza ha sido una constante productiva en la literatura desde la Antigüedad a nuestros días. Detengámonos solo en dos momentos importantes de la literatura occidental.

5.1. La danza en la tragedia griega

En primer lugar, vamos a detenernos brevemente en el mundo griego y, más en concreto, en la tragedia del siglo V a. C. Según sabemos a partir de las representaciones en bajorrelieves y cerámica, las partes correspondientes al coro en una tragedia clásica eran cantadas y danzadas por los propios integrantes del coro (coreutas), que evolucionaban por el escenario[215]. Como muestra, baste la famosa crátera que representa a Dioniso y su *tíaso*[216], posiblemente en una escena de las *Bacantes* de Eurípides (tragedia compuesta hacia el año 409 a.C.) o el bajorrelieve que representa a una ménade bailando.

[215] Las partes del coro son la *párodo* (o entrada del mismo en escena), diferentes *estásimos* entre escena y escena de actores, llamadas *episodios*, y el *éxodo* (o salida del coro). En general, las partes correspondientes al coro siguen un tipo métrico distinto del de las escenas de actores, que suelen estar compuestas en trímetros yámbicos, el verso más parecido a la entonación de una frase de la lengua hablada, según afirmaba el propio Aristóteles (*Poét.* 1449a25-26).

[216] El *tíaso* era la procesión ritual que acompañaba al dios Dioniso, consistente tanto en seguidores borrachos del dios, como en mujeres, ménades, sacerdotisas de Dioniso que, provistas de un tirso, bailaban frenéticamente en las conmemoraciones dionisíacas.

FIGURA 1. *Crátera de campana de figuras rojas. Atenas, 400-370 a.C.*



Fuente: https://bit.ly/3i6Lqqb

FIGURA 2. Ménade bailando. Copia romana de un relieve griego del finales del V a.C.



Fuente: Museo del Prado (https://bit.ly/34AYADK)

También nos informan del canto y danza del coro los propios autores griegos, como Eurípides[217] en sus *Bacantes*, cuando Dioniso anuncia el baile que sus fieles van a iniciar al son de los tambores:

> […] ¡Alzad los tambores típicos del país de los frigios, invención mía y de la madre Rea! ¡Acudid en torno a estas mansiones reales de Penteo y hacedlos resonar, para que lo vea la ciudad de Cadmo! Yo, por mi parte, acudiré al encuentro de mis bacantes a los repliegues del Citerón, donde ellas están, ¡y participaré con ellas en sus danzas!" (vv. 59-64).

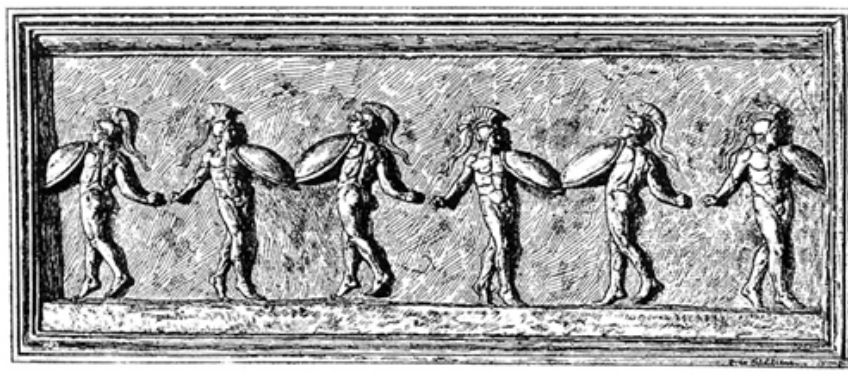
Y, por supuesto, lo hacen los investigadores modernos, que destacan la función dancística del coro: "sin olvidar el carácter religioso y coreográfico de las primeras danzas, el coro empleaba bailes y movimientos que contribuían al desarrollo de la estructura dramática" (Bello, 2018, p. 6). Por su parte, Wiles (2000) indica que los movimientos corales eran diversos, aunque el coro solía adoptar un orden rectangular para entrar y salir de escena; inicialmente, en el período de Esquilo (526-426 a.C.) el coro evolucionaría en escena en formación circular mientras que, al ampliarse con Sófocles (496-406 a.C.) el número de coreutas de doce a quince, las evoluciones del coro habrían pasado a ser más frontales, de cara al público. Con esta nueva posición central, según el estudio, los miembros del coro podrían desplegarse en formas rectangulares o triangulares que permitirían la posición privilegiada del corifeo, en la primera línea del rectángulo, o en el vértice del triángulo. Los movimientos de las manos respondían a una codificación mimética de carácter narrativo, y resultaban muy importantes para compensar la rigidez de la máscara.

No es el primer género literario en que música y danza se unen en el mundo griego; con anterioridad, Homero nos informa en ambos poemas épicos del siglo VIII a. C. que canto y danza acompañaban a diferentes manifestaciones de literatura popular. También los poetas de los siglos VII al VI a.C. conjugaban canto y danza, tanto en las composiciones

[217] Ello al margen de tratados más explícitos sobre tragedia –así, la *Poética* de Aristóteles, compuesta entre el 335 y el 323 a.C. – y danza en el mundo antiguo –así, el *Diálogo sobre la danza* de Luciano de Samosata, escrito el 163-164 d.C.–

yambo-elegíacas[218], como en las ejecuciones de lírica monódica[219] o coral[220], según manifiestan los propios poetas, como el lírico coral Alcmán, del s. VII a.C., en su poema 7b ("Tú abre la danza de las Dimenas[221]… corego Hagesídamo, amado por los dioses") y las representaciones artísticas del momento; en concreto, cerámica y bajorrelieves reproducen con frecuencia las danzas militares que sustentaban los mensajes guerreros de poetas elegíacos como Calino de Éfeso (primera mitad del s. VII a.C.) o Tirteo de Esparta (segunda mitad del VII a.C:), como ocurre en el siguiente bajorrelieve.

***FIGURA 3**. Bajorrelieve con soldados danzando*



Fuente: Museo del Vaticano (https://bit.ly/3vFxqYj)

[218] Ambos géneros prosperaron entre los siglos VII y VI a.C. por parte de diversos autores, tanto continentales como de Asia Menor; sus temas eran básicamente militares y no se consideran propiamente lírica porque se ejecutaban al son de la flauta y no de la lira.

[219] Es el poema cantado por un ejecutante al son de la lira, instrumento que da nombre al género.

[220] Es un poema, con frecuencia más extenso que el monódico, preparado para la ejecución por parte de un coro que canta y danza, por lo que su concepción es muy similar a la de los propios coros de la tragedia. Una de las claves para entender la correspondencia entre la lírica coral y los coros dramáticos estriba en la frecuente distribución tripartita de un pasaje coral de tragedia en *estrofa* ('vuelta'), *antístrofa* ('contravuelta') y *epodo* ('canto adicional'), que respeta la división de los cantos corales de la poesía lírica (Romero, 2017).

[221] El término parece designar una de las familias reales de Esparta, cuyo *corego* o 'conductor de coro' dirigiría la mencionada danza.

A pesar de ello, nuestra prioridad comparativa reside en la tragedia, porque en los coros trágicos, en los que se produce una conjunción de verso, música, canto y danza[222], el tragediógrafo solía comunicar con más frecuencia que en otros géneros literarios mensajes ideológicos, lo cual concuerda con el propio propósito de nuestro trabajo. Además de la voz del poeta, el coro clásico también representaba la voz del pueblo:

> "(los coros) hacen gala de una sabiduría común y tradicional que les otorga un cierto estatuto de respetabilidad. Los coros del teatro trágico cantan y bailan acerca del pasado común y representan la voz de la comunidad tan valorada en la Atenas democrática. Al mismo tiempo, siempre guardan relación estrecha con los ritos y las tradiciones religiosas tan apreciadas en el mundo antiguo y que tan recurrentemente los personajes corales interpretan en escena". (Romero, 2017, p. 7)".

Es decir, se trata de la voz del poeta, unida a la personificación de la sabiduría tradicional o mítica, pero también de la sabiduría colectiva o social. De esta forma, se puede afirmar que el poeta dramático elegía el acompañamiento de otras artes para expresar con mayor contundencia sus mensajes. Pongamos como ejemplo las *Suplicantes* de Esquilo, tragedia fechada entre el 467 y el 458 a. C –más posiblemente en el 463 a.C.[223]– en que las mujeres quieren hacer valer su identidad y su derecho a elegir. En el estásimo 1º[224] (situado entre el episodio 1º y el 2º,

---

[222] El coro forma parte de la estructura de las tragedias y comedias clásicas, con algunas diferencias entre ambos géneros dramáticos. Según se progresa en el tiempo, el coro disminuye su papel, al tiempo que se integra menos en la acción dramática, de forma que su relevancia es mucho mayor en Esquilo que en Eurípides (484/80-406 a.C.); en un proceso sin solución de continuidad, acaba desapareciendo en la Comedia Nueva, cuyo máximo representante es Menandro (342-291 a.C.). Sin embargo, es curioso que en la Comedia Nueva, el coro, que ya no interviene en la acción dramática, siga haciendo sus evoluciones en escena, esto es, bailando, entre acto y acto de este nuevo género.

[223] Dentro de las obras conservadas de este autor, son diversas las opiniones sobre la fecha de *Suplicantes* (datada por algunos en el 493 a.C. y por otros en el 463 a.C.). En cualquier caso, en la obra hay diversos elementos arcaizantes, como las abundantes intervenciones corales. Tan importante es el coro en esta obra que sus miembros, las Danaides, son el verdadero protagonista de la acción dramática.

[224] El nombre de *estásimo* (del gr. *hístemi* 'estar o ponerse en pie') tiene que ver con la situación estable del coro en escena. A su vez, el término *episodio*, que significa "después del canto" (del gr. *aoidé*, 'canto'), constituye un nuevo elemento que apunta hacia el canto por parte del coro. Por su parte, los vocablos *párodo* y *éxodo*, emparentados con el gr. *hodós* 'camino', aluden a los pasillos por los que el coro entraba y salía de escena.

véase n. 1), el coro de Danaides suplica al rey argivo Pelasgo que las acoja en hospitalidad en su huida del destino, que las obliga a contraer matrimonio con sus primos los Egipcios:

> "Que no caiga jamás bajo las garras/ poderosas del macho. Un remedio tan solo/ vislumbrar puedo contra ese infortunado matrimonio:/ la fuga entre los astros de la noche./ Tomando por aliada a la justicia/juzga a favor de la piedad divina" (vv. 392-96)".

5.2. Danzas de la Muerte

Si avanzamos en el tiempo, en las Danzas de la Muerte[225] de la Baja Edad Media nos encontramos con otro interesante ejemplo de la combinación de literatura y danza. En efecto, en este género la voz del poeta (con frecuencia anónima) y los movimientos dancísticos de los fieles se unen, para expresar la angustia del ser humano ante la inevitabilidad de la Muerte, aflicción que solo se calma con la idea alternativa de la Igualdad con que este personaje siniestro somete a todos sus súbditos, ricos y pobres, siervos y poderosos, lo que posteriormente seguirá planteando Jorge Manrique (1440-1479) en sus famosas *Coplas a la muerte de mi padre*:

> "Nuestras vidas son los ríos/ que van a dar a la mar,/que es el morir,/ allí van los señoríos/ derechos a se acabar/ y consumir;/ allí los ríos caudales,/ allí los otros medianos/ y más chicos,/ y,
>
> Es decir, danza y poesía aparecen unidas de forma recurrente a través de los siglos para lanzar un mensaje de enorme trascendencia que, con frecuencia, marca a una generación y a las venideras".

***FIGURA 4**: Danzas de la muerte (Wolgemut, 1493)*

[225] Se trata de composiciones de carácter popular, entre poéticas y teatrales, que representan un diálogo en verso entre la Muerte y los fieles, personas de edad, sexo y posición social diversa. Parece que surgieron en Francia, pero se extendieron por toda Europa. *La Danza de la Muerte escrita en castellano, que se conserva en la Biblioteca de El Escorial, fue compuesta a principios del s. XV.*



Fuente: wikipedia.commons (https://bit.ly/3p59RG3)

6. LA DANZA COMO EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN NO VERBAL

Pues bien, esta unión de palabra y danza se produce en el caso que nos ocupa en el presente trabajo. El poema en el que se apoya la breve pieza que vamos a comentar lanza un mensaje contra el maltrato a través de una propuesta optimista, ya que la mujer maltratada logra poner fin a la situación, desatarse de su pasado y mirar con esperanza al porvenir. A la vez, los movimientos de la bailarina (que más tarde se describirán técnicamente) refuerzan el mensaje.

Cabe señalar, sin embargo, que la danza, por sí sola, puede transmitir mensajes, puesto que expresión y comunicación no verbal son dos de los principios en que se asienta este género artístico. El concepto ya aparecía en el mundo griego. Así, Luciano de Samosata (s. II d.C.), en el *Diálogo* mencionado anteriormente, afirmaba:

> "Como su misión es explicar por medio de movimientos lo que está contando, el bailarín necesita practicar la claridad, para que todo lo que representa resulte evidente, sin necesidad de intérprete alguno; más bien al contrario, como decía el oráculo de Delfos, el espectador "debe comprender a un mudo y oír a un bailarín que no habla". (*Diálogo sobre la Danza*, 62)".

Pero, fundamentalmente, los conceptos de expresión y comunicación no verbal surgen a finales del XVIII por obra del bailarín y coreógrafo Noverre (1727-1819), precursor de la danza moderna, y se extienden a comienzos del XX por medio de artistas como Isadora Duncan (1877-1927), vinculados a los movimientos artísticos que triunfaban en la época, como el Expresionismo o el Dadaísmo. Se comenzaba a ver la danza como una disciplina menos formal, más abierta al mundo, en definitiva, más creativa.

Posteriormente, surgieron los trabajos de Laban (1879-1958), que se apoyaron en la investigación general sobre expresión y comunicación no verbal, nacida en la década de los 40 y que prosperó en la de los 60. Dicha investigación se desarrollaba de forma muy interdisciplinar, implicando a especialistas de diversas áreas del conocimiento, como la Antropología, la Psicología, la Lingüística (Davis, 1976). Aunque el tema tendrá un desarrollo particular en el caso de la Lingüística (Poyatos, 1988 y 1994), de esos estudios interdisciplinares se aprovecharon en concreto disciplinas como la danza, de forma que, hasta donde sabemos, el propio Laban bebió de ellos en sus trabajos sobre danza educativa. De hecho, el autor conjuga su idea de aprovechar las capacidades innatas del niño para preservar su movimiento natural y espontáneo con el fomento de la expresión artística, y para ambos objetivos considera que el lenguaje no verbal aporta importantes ventajas.

Los estudios sobre el lenguaje no verbal continuaron a finales de los 60 y en la década de los 70, con los trabajos de Ekman y Friesen (1968 y 1972) sobre los elementos del comportamiento motriz global del individuo ante una circunstancia, lo que incluye la expresión del rostro, los movimientos de la cara, de las manos y de las extremidades. En la misma década, Cook (1971) propuso una clasificación de los elementos no verbales, que implicaba doce señales, divididas en estáticas (cara, configuración física, voz, y ropa-maquillaje-peinado) y dinámicas (orientación, distancia, postura-gestos-movimientos del cuerpo, expresión del rostro, dirección de la mirada, tono de la voz, y ritmo y

velocidad del discurso)[226]. Estos trabajos influyeron sin duda en los continuadores de Laban, como Haselbach (1978, 1979 y 1982), Verena Maschat (1999, 2001 y 2017) y otros.

Todos los modernos teóricos de la danza desde la década de los 80 en adelante (Leese y Parker, 1982; Hamilton, 1989; Fux, 1990) sostienen que entre este arte y el lenguaje no verbal debe producirse una suerte de simbiosis, de forma que el primero mejore el segundo y este haga que la danza no sea una actividad sin alma. La danza carece de sentido si no consigue expresar y comunicar emociones, ideas, pensamientos, sensaciones, sentimientos, vivencias, todo lo que implica el desarrollo psicológico e integral de la persona. Tanto es así que este objetivo puede llegar a desplazar a la técnica (Arráez y Romero, 2000; Atance, 2001), como ya proponía Laban. Además, expresión y comunicación no verbal fortalecen para todos los teóricos actuales la dimensión creativa (improvisativo-creativa, más bien), que desde Laban hasta hoy completaría la visión de la danza en la actualidad.

En fechas recientes se han desarrollado los contenidos generales y específicos de las tres dimensiones (expresiva, comunicativa y creativa), por ejemplo, en Learreta *et al* (2005), así como el estudio de los códigos o alfabetos expresivo, comunicativo (Ortiz, 2000 y 2002; Santiago, 2004) y creativo.

La expresión se consigue tanto a través de la postura como del gesto (Castañer. 2000), articulando correctamente las situaciones de dinamismo y estatismo (global y por segmentos del cuerpo) mediante la respiración y la relajación. La dimensión expresiva se configura en torno al alfabeto expresivo (Learreta *et al*, 2005), que se concreta en el movimiento en función de las partes implicadas, las superficies de apoyo en pose o en movimiento, el grado de tensión muscular, la sensación de gravedad, los movimientos en función de los conceptos espaciales, el ritmo corporal etc. La expresión consistiría en: "Hacer una imagen externa de un proceso interno, para verla uno y que la vean los

[226] Posteriormente, Argyle (1994) distingue 10 señales (contacto físico, proximidad, orientación, aspecto exterior, postura, gestos con la cabeza, expresión del rostro, gestos, mirada y aspectos no lingüísticos del discurso).

demás; es decir, darles a los acontecimientos subjetivos un símbolo objetivo" (Waldeen, 1982, citado por Castañer, 2000, p. 77).

La comunicación, por su parte, exige el conocimiento de un código compartido, mediante el cual otros entienden el mensaje no verbal transmitido por el sujeto. El ejecutante transmite ideas que le son propuestas desde el mundo exterior y lo hace mediante el uso de movimientos figurativos de su propio cuerpo o de los objetos que pueda utilizar, desarrollando situaciones argumentales, provistas de principio, desarrollo y desenlace. El código se basa en el alfabeto comunicativo (Ortiz, 2000 y 2002; Santiago, 2004), que se adquiere culturalmente y se mejora con la práctica. Mediante él, según Caballo (1987), se puede reemplazar el lenguaje verbal, apoyar ("repetir", en términos del autor) lo que se dice mediante el lenguaje verbal, enfatizar el mismo, regular la interacción con el público, e incluso contradecir el propio lenguaje verbal.

La dimensión creativa, por su parte, se orienta a la capacidad de idear o inventar gestos y movimientos con una intención expresiva y comunicativa; su desarrollo supone el uso del alfabeto creativo, que implica capacidades como la fluidez, la originalidad o la elaboración, lo que Davis y Scott (1992) denominaron "la capacidad creadora del individuo".

7. ANÁLISIS DE LA COREOGRAFÍA

Como se ha adelantado, la coreografía tiene como fondo un poema compuesto por Helena Maquieira[227], recitado por Irene Maquieira[228], que se hace eco de esta lacra que aún siguen sufriendo muchas mujeres en el siglo XXI. El texto emite un mensaje verbal que es duplicado por la ejecución no verbal de la bailarina. La intención última de la danza sería que el mensaje se entendiera incluso sin la ayuda del texto, pero

[227] Profesora jubilada de Filología Griega en la Universidad Autónoma de Madrid y administradora del grupo Relatos breves en *Facebook*.

[228] Licenciada en la escuela Cristina Rota de Madrid y máster en Creación Teatral por la UC3M. Actriz en las compañías Cuartoymitad, Maní-Obras Teatro, Burka Teatro.

esa no es la situación que se aborda en esta representación. El texto es el siguiente:

"Hoy, he cerrado la puerta del pasado,

de mis sueños,

de mi vida junto a ti, de lo nuestro.

Hoy, he borrado de mi mente los besos,

la pasión por tu piel,

nuestros encuentros.

Hoy, he silenciado con mi voz tus gritos,

con mis ojos tu furia,

con mis manos tus huesos.

Hoy, he decidido por mí y por ti,

He dado carpetazo al sufrimiento

y libertad a mi cuerpo.

Hoy, he crecido sobre mis ruinas,

me he abierto a un mundo nuevo,

lejos de un anticipado infierno.

Hoy, me siento libre,

aunque esté sola,

me siento entera, aunque esté rota.

Hoy, te digo adiós en la distancia,

te veo diminuto, según me alejo,

oigo tu llanto y no me vuelvo…

porque hoy…. he vencido al miedo".

Como decíamos al principio de este trabajo, la ejecución está próxima a la *performance* desde varios puntos de vista; como destaca Fernández (2014), al describir las características de este arte, los elementos de la

performance son los siguientes: es un arte de acción, espacio y tiempo, más que de resultado de un producto; es efímero en cuanto que no permanece como producto, sino que tan solo deja una memoria en la mente del espectador; es un arte híbrido de muchas artes; utiliza un nuevo lenguaje artístico, compuesto por los lenguajes particulares de diferentes disciplinas artísticas que lo pueden conformar; eleva un mensaje literal y otro simbólico; admite diversas denominaciones; no es una representación, porque raramente sigue un argumento preestablecido; hay contacto con el espectador; se trata de un tipo artístico que ni se compra ni se vende; su técnica expresiva consiste en el uso del lenguaje gestual para expresar sentimientos, recuerdos, anécdotas; su temporalidad, aunque la representación pueda ser grabada, se restringe al tiempo en que dura la ejecución; posee una capacidad ritual que convierte lo cotidiano en un hecho artístico por sí mismo.

De los mencionados rasgos, *Liberación* comparte una gran mayoría. Parece que solo la ausencia de público y el hecho de su publicación en *youtube*, que le otorga una cierta permanencia, implican diferencias. A pesar de la ausencia de público y de dicha permanencia, en la coreografía se fomentan todos los aspectos expresivos y comunicativos que podrían hacer de esta ella una *performance*, a la vez que haría posible su ejecución sin soporte textual. La coreografía se puede seguir en https://bit.ly/3z1DtJ0

Pasemos, a continuación, a analizar la coreografía desde una perspectiva técnica, que permita:

- (1) observar cómo se marca el espacio y el tiempo de la historia narrada y los planos que se utilizan para ello;
- (2) apreciar cómo la gestualidad y los movimientos de la bailarina se corresponden con el mensaje del texto;
- (3) valorar técnicamente los movimientos de la bailarina y su integración dentro de un estilo dancístico;
- (4) y evidenciar cómo, en definitiva, la danza enfatiza el mensaje ya expresado por el texto, pero podría sustituirlo.

7.1. Espacio, tiempo y planos

Comenzando por el primer aspecto, se puede señalar que en un espacio doméstico muy reducido y en un tiempo tan breve como el que marca la plataforma *tik-tok*, la ejecutante utiliza todos los planos y divide el espacio y, unido a este, el tiempo, en tres partes.

La división espacio-temporal se marca de la siguiente forma: la izquierda del espectador se dedica al pasado desolador que se cierra (lo que se expresa plásticamente con un movimiento de apertura y cierre de piernas desde el suelo, acompañando al texto "he cerrado la puerta del pasado"); la derecha corresponde al futuro esperanzador (hacia él avanza el movimiento de la bailarina coincidiendo con los versos "abrirse a un mundo nuevo/ lejos de un anticipado infierno"); en el espacio central, se desarrollan tanto acontecimientos del pasado (besos y caricias, potenciados ambos por el rostro y las manos sobre el cuerpo de la protagonista) como del presente (indicado por el "hoy" que abre todas las estrofas en aliteración), con proyección hacia el futuro o espacio derecho (resaltado en "te digo adiós en la distancia").

En cuanto al uso de los planos, el inferior (posición en el suelo) se utiliza al comienzo de la representación para expresar la situación de sometimiento de la que parte la protagonista; el mensaje se apoya en el avance reptante de la bailarina, al tiempo que su mano se alza para vencer el maltrato. El plano medio (de pie sobre el improvisado escenario) es el más frecuente tanto en el relato de hechos pasados, como presentes y futuros. El superior (en salto) servirá para remarcar el triunfo de la bailarina sobre la persona que la ha mantenido sometida.

7.2. Expresión y comunicación no verbal

Entrando más directamente en el análisis de la expresión, se observa cómo la ejecutante refuerza con sus gestos y movimientos el contenido del poema. Comentemos algunas de estas correspondencias. Como se adelantaba, el cierre y apertura de piernas en el plano inferior incide en la toma de decisión de la protagonista para acabar con el maltrato. Tanto en el presente como en el futuro, el alejamiento de la persona tóxica se expresa con los movimientos de rechazo repetido de las manos y de los

brazos de la bailarina desde los ojos, la boca y el pecho… tanto hacia el frente o presente (coincidiendo con "he borrado de mi mente los besos" y "he silenciado con mi voz tus gritos") como hacia el mencionado espacio izquierdo o pasado ("te digo adiós en la distancia, /te veo diminuto según me alejo, oigo tu llanto y no me vuelvo").

Los gestos de la ejecutante se ven acompañados por movimientos técnicos que también refuerzan el texto. Así, la elevación de cuerpo y brazos coincide con el verso "he crecido sobre mis ruinas" y la amplitud del movimiento de extremidades y torso, que se consigue mediante un *sauté en arabesque*[229], coincide con la expresión "me he abierto a un mundo nuevo".

7.3. Técnica

Al tratarse de una composición neoclásica[230], no son muy relevantes los elementos que la acercan a la escuela cubana de ballet en la que se formó la autora de este trabajo[231]. Aun así, se pueden señalar rasgos generales que la identifican con ella: como el *relevé*[232] alto (figura 5), la abundancia de giros (figura 6), a veces encadenados (normalmente en doble pirueta[233]), y la importancia del salto (figura 7) (aunque en

[229] Se trata de un salto que, como se exige, parte de una flexión de ambas rodillas (*demi plié*), normalmente desde 5ª posición, y se realiza con la pierna de acción en la posición *derrière* ('atrás') a diferentes alturas, aunque la más común es a 90º o más. En la escuela cubana, hay cuatro tipos de *arabesque*, según la posición de brazos y piernas. En la coreografía se realiza un primer *arabesque*, aunque, dado el carácter de la composición, los brazos no se ajustan a las características de este paso en la técnica clásica.

[230] Las características más relevantes que distinguen el tipo neoclásico del clásico son: una menor exigencia técnica (o mayor libertad del movimiento), el uso más frecuente del *en dedans* o posición de los pies en paralelo, la libertad en los movimientos de brazos, el mayor uso del plano inferior, etc.

[231] La coreógrafa cursó el grado de Técnico Medio en la Escuela Nacional de Cuba entre 2008 y 2011, poseyendo el título de bailarina y profesora por dicha institución.

[232] Se trata de la elevación del talón; en la escuela cubana, se ejecuta a los ¾ sobre la media punta (Álvarez y Blanco, 2015; Lévéder, 2017, trabajo al que se ha tenido acceso por deferencia de la propia autora).

[233] También conocida como doble giro. En todos los tipos de giro es importante el trabajo del eje perpendicular y el *spot* o trabajo de cabeza, puesto que esta es la última que se mueve y la primera en completar el giro; en los giros que se ejecutan sobre una sola pierna, la de base

este caso no sea muy marcado y vaya acompañado de otros movimientos). También se atisba algún rasgo concreto de la mencionada escuela, como el *attitude*[234] en ángulo de 90º (figura 8) y más cerrado que en otras escuelas[235] con que la bailarina reproduce tanto el *tour en dedans en attitude*[236] (por *plié relevé*[237]-figura 9-) como el *renversé*[238] (figura 10).

debe mantenerse totalmente extendida y el *relevé* a una altura de ¾, según se ha explicado anteriormente (Álvarez y Blanco, 2015; Lévéder, 2017).

[234] Este movimiento parte del *cou de pied*, del *passé* o de un *relevé lent* (elevación de la pierna estirada de forma lenta y ligada) hasta que la pierna de acción, que se encuentra con la rodilla flexionada, alcanza una altura a partir de 45º (Álvarez y Blanco, 2015; Lévéder, 2017).

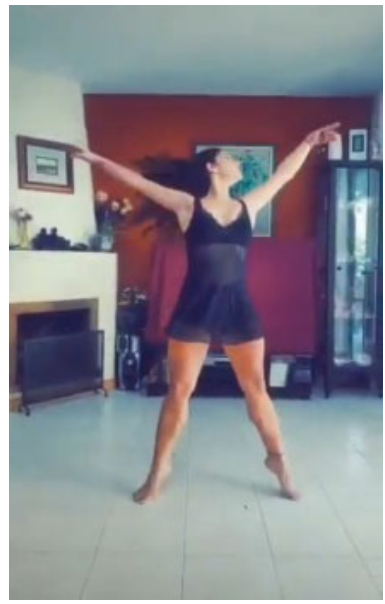
[235] En las escuelas rusa o francesa la rodilla ejecuta menos flexión, es decir, genera un ángulo más abierto u obtuso (Lévéder, 2017).

[236] Se trata de un giro con la pierna de acción *en l´air*, estirada o en *attitude* en cualquiera de las tres direcciones (*devant*, *à la seconde* o *derrière*), y *en dedans* (es decir, el giro lo marca el talón de la pierna de base, que tiene que estar estirada y con el *relevé* indicado anteriormente) (Álvarez y Blanco, 2015; Lévéder, 2017).

[237] Flexión de rodilla de la pierna de base, seguida inmediatamente de una extensión del mismo miembro; aplicado al *tour en dedans*, hace referencia a una de las formas de iniciar este paso, que también se podría iniciar por *tombé*, por *piqué* o por *chassé* (Álvarez y Blanco, 2015; Lévéder, 2017).

[238] Es un paso parecido al *grand rond de jambe en l´air* (paso ligado, a la máxima extensión de cadera y con la rodilla estirada, que pasa por las tres direcciones mencionadas, tanto si se ejecuta *en dehors* como *en dedans*). Se puede ejecutar a *relevé*, como en la coreografía, o con *sauté* (con salto). Se distingue del *grand rond de jambe en l´air* en que el *renversé* se realiza siempre *en tournant* ('girando'), en que nunca termina en *plié* cuando se ejecuta a *relevé*, en que el cuerpo se inclina hacia la pierna contraria a la que se encuentra en el aire, y en que, además, termina en *attitude* (Álvarez y Blanco, 2015; Lévéder, 2017).

FIGURA 5. Relevé



Fuente: Elaboración propia (fotografía extraída del video)

FIGURA 6. *Giro*



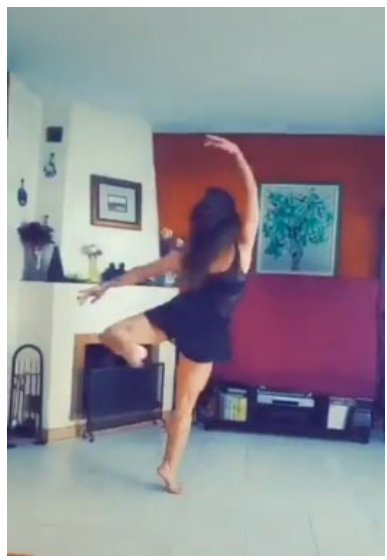
Fuente: Elaboración propia (fotografía extraída del video)

FIGURA 7: *Salto*



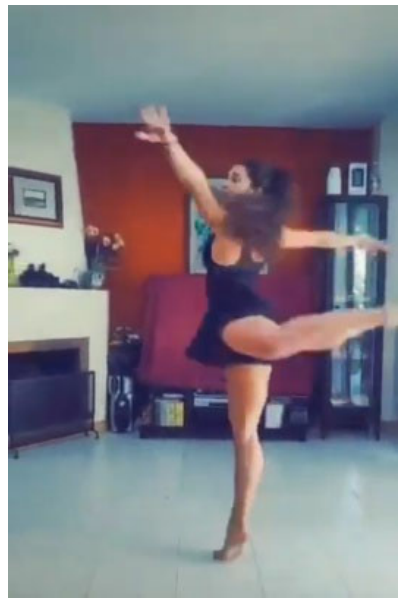
Fuente: Elaboración propia (fotografía extraída del video)

FIGURA 8: Attitude



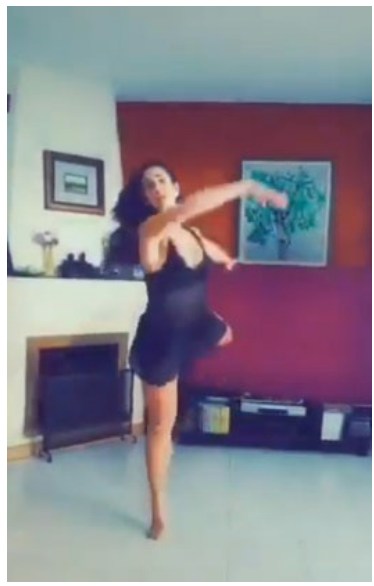
FUENTE: Elaboración propia (fotografía extraída del video)

FIGURA 9: *Plié relevé*



FUENTE: Elaboración propia (fotografía extraída del video)

FIGURA 10: Renversé



FUENTE: Elaboración propia (fotografía extraída del video)

7.4. Correspondencia entre texto y danza

El conjunto responde a un orden armonioso en que los movimientos y la gestualidad de la ejecutante, su expresión y comunicación no verbal, acompañan y enfatizan sin estridencias el mensaje verbal del poema. Asimismo, y recogiendo el último aspecto que se anunciaba, creemos que la danza, incluso sin apoyarse en el texto, podría sustituir a este, de forma similar a lo que ocurre con otras manifestaciones del lenguaje no verbal que refuerzan, reducen o incluso contradicen el lenguaje verbal (Caballo, 1987).

8. CONCLUSIONES

Así pues, de acuerdo con los objetivos comentados, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

1. danza, canto y verso se han complementado a través de la historia de la literatura y, muy en concreto, en la literatura occidental, a la hora de lanzar mensajes ideológicos de gran repercusión social;

el análisis expresivo y técnico de la variación objeto de estudio demuestra que a través del movimiento y del lenguaje no verbal, aspectos ambos que confluyen en la pieza, se puede promover un mensaje claro contra la violencia de género;

de hecho, esta vía que une literatura y danza, en la cual la segunda repite, fija o enriquece el mensaje de la primera, haciéndolo llegar al espectador, sea por vía de la *performance* o por medio de la actuación más reglada, resulta un medio eficaz para emitir mensajes "duplicados" al cerebro de los espectadores. La duplicación conlleva la fijación de un modelo de conducta en la mente del receptor, de forma que puede resultar doblemente efectiva en las respuestas del público: así, si el receptor del mensaje es una persona violenta, este tipo de arte puede suponer una medicina preventiva; si el espectador presencia en el futuro una escena de maltrato, es posible que su concienciación sobre el problema lo lleve a rechazarla

profundamente e incluso a atreverse a intervenir en defensa de la víctima; por último, puede ayudar activamente a que las víctimas denuncien el maltrato y aprendan a rehacer su vida con optimismo.

9. REFERENCIAS

Argyle, M. (1994). *Psicología del comportamiento interpersonal*. Alianza

Arráez, J.M. y Romero, C. (2000). Didáctica de la Educación Física. En I. Rico y D. Madrid (coords.), Fundamentos didácticos de las áreas curriculares, (pp. 99-149). Síntesis.

Atance, J. (coord.) (2001). *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad*. Aulas de verano. Instituto Superior de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Álvarez, M.C. y Blanco, S. (2015*). Apreciación y práctica en torno a la escuela cubana de ballet.* Ediciones Cumbres.

Bello, L.N. (2018). La danza en la tragedia griega clásica. https://bit.ly/3fXyoIW

Caballo, V.E. (1987). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las Habilidades Sociales.* Promolibro.

Castañer, M. (2002). *Expresión corporal y danza*. Inde.

Cook, M. (1971). *Interpersonal Perception*. Penguin.

Crespo, E. (coord.) (2004). *Esquilo, Sófocles, Eurípides. Obras completas*. Cátedra.

Davis, F. (1976). *La comunicación no verbal*. Alianza Editorial.

Davis, G. A. y Scott, J. A. (1992). *Estrategias para la creatividad*. Paidós.

Ekman, P. y Friesen, W.V. (1969). The repertoire of Nonverbal Behaviour. *Semiotica, 1*, 49-98.

Ekman, P. y Friesen, W.V. (1972). Hand Movements. *Journal of Communication, 22*, 353-74.

Fernández, C.B. (2014). *Estudios de performance. Performatividad en las artes escénicas*. Omm Press Artes Escénicas.

Fux, M. (1992). *Danza, experiencia de Vida*. Paidós.

Hamilton, I. (1989). *Música y danza en la condición física*. Unisport.

Haselbach, B. (1978). *Dance Education*. Schott.

Haselbach, B. (1979). Didáctica de la danza. Objetivos de aprendizaje en la educación de la danza. En B. Haselbach, J. Muntañola, H. Regner, M. Sanuy y A.M. Pelegrín, Música y Danza para el niño, (pp. 65-92). Editorial Instituto Alemán.

Haselbach, B. (1982). *Improvisation, dance, movement*. Magnamusic-Baton.

Laban, R. (2004). *Danza Educativa moderna*. Paidós.

Laban, R. (2006). *El dominio del movimiento*. Fundamentos.

Lázaro, F. y Correa, E. (1980). *Cómo se comenta un texto literario*. Cátedra.

Learreta, B., Sierra, M. A. y Ruano, K., (2005). *Los contenidos de Expresión Corporal*. Barcelona: Inde.

Leese, S. y Packer, M. (1982). *Manual de Danzas; la Danza en las Escuelas, cómo Enseñarla y Aprenderla*. Edaf.

Lévéder, G. (2017). *Metodología de la escuela cubana de ballet clásico: análisis anatómico de los pasos primarios del nivel elemental*. [Tesis doctoral. Universidad Rey Juan Carlos].

Luciano (1990). *Obras. Vol. III.* Gredos.

Manrique, J. (1990). *Poesías completas*. Edición y guía de lectura de M.A. Pérez Priego. Espasa-Calpe.

Maschat, V. (1999). Las ideas pedagógicas en el Orff-Schulwerk. *Orff España,* 1, 4.

Maschat, V. (2001). *Música y danza para desarrollar la expresión creativa del niño.* Aulas de Verano. Instituto Superior de formación de profesorado. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Maschat. V. (2017). La Danza al alcance de todos. En M. Rodríguez, (dir.), *1º Encuentro Salud en Movimiento*. EML / Librerías Deportivas Esteban Sanz.

Motos, T (1999). Dinamización lingüística de textos teatrales (¿Qué hacer con los textos teatrales en clase de lengua y literatura?. *Textos, 19*, 65-78.

Ortiz, M.M. (2000). El lenguaje corporal y sus elementos. La comunicación no verbal y sus aplicaciones didácticas. En M.M. Ortiz (coord.) *Comunicación no verbal y lenguaje corporal*, (pp. 209-46). Proyecto Sur de Ediciones.

Ortiz, M.M. (2002). *Expresión corporal. Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física*. Grupo Editorial Universitario.

Poyatos, F. (1988) (ed.). *Cross-Cultural Perspectives in Nonverbal Communication.* C.J. Hogrefe.

Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación.* Istmo.

Rodríguez Adrados, F. (1980). *Lírica griega arcaica*. Gredos.

Romero, L. (2017). El coro en la tragedia griega. *II Jornadas de Teatro Clásico*. Universidad de Málaga. https://bit.ly/3uCDBev

EN LA BÚSQUEDA DE UNA IDENTIDAD ARTÍSTICA PROPIA: CREADORAS VISUALES EN LA DIÁSPORA LATINOAMERICANA A MEDIADOS DEL SIGLO XX

BELÉN ABAD DE LOS SANTOS
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La gran conmoción política que supuso el alzamiento contra el Gobierno de la Segunda República, y, su fracaso parcial, que significó el estallido de una guerra civil, hubo de representar, en la vida de España, una ruptura social que provocó el éxodo masivo de intelectuales y creadores a partir de 1939. La reflexión estética sobre el arte del exilio republicano español en su conjunto, pese a haber suscitado relevantes trabajos, si bien centrados mayoritariamente en el ámbito masculino, resulta todavía incipiente. De hecho, no será hasta la década de los setenta de la centuria pasada, cuando se adviertan tempranos esfuerzos por recuperar a las artistas exiliadas, recibiendo mayor atención mediante estudios insertados dentro de un contexto de reformulación teórica del fenómeno migratorio en general, y del exilio en particular desde la perspectiva de género. Este notable despliegue de la actividad investigadora desarrollado a lo largo de los años ochenta y noventa a través de libros, artículos y catálogos de exposiciones monográficas sobre las principales creadoras que sufrieron el transterramiento, como los dedicados a Maruja Mallo (Gándara, 1978) y Remedios Varo (Kaplan, 1998), en un intento por visualizar sus producciones, contribuyeron de manera concluyente a la disolución de esos márgenes historiográficos, que habrían de impedir a las desterradas alcanzar un lugar perceptible en los análisis que sobre el exilio español se han producido en los últimos tiempos (Moreno y Ortuño, 2013).

Los destinos del exilio se extendieron sobre una amplia cartografía, que ocupó desde los límites geográficos de Rusia hasta los argentinos. La marcha de estos creadores hacia la diáspora latinoamericana, por ejemplo, los condujo principalmente a tres países, que supusieron los núcleos mayoritarios de asentamiento o tránsito de refugiados: México, Argentina y Chile. De estos tres lugares de destino, sin lugar a dudas, el territorio mexicano representaría el que concentró mayor número de artistas plásticos, llegando a conformar una agrupación de exiliados "dotados casi de identidad corporativa" (Brihuega, 2009, p. 19). Las especiales características de sus vivencias y su integración dentro de las coordenadas históricas del nuevo escenario azteca, el cual presentaba una infraestructura cultural y artística sólidamente definida, contribuyó a la definición de un arte por parte de estos refugiados con una singularidad conjunta, que incluso ha permitido a los especialistas hablar del desarrollo en México de lo que se conoce por un *arte español transterrado* (Cabañas, 2009, p. 57). De igual manera, la nación mexicana fue permeable a esa nueva intelectualidad que aportó el exilio español al campo del pensamiento, la literatura, las artes y las ciencias, favoreciendo fructíferas dialécticas estéticas entre ambas culturas.

2. OBJETIVOS

Lejos de generar, únicamente, una recopilación de figuras femeninas de las artes plásticas en el exilio, y con el fin de efectuar una revisión sobre un episodio de la historiografía del arte desatendido hasta hace escasas décadas, en estas páginas se traza una aproximación a unas formas de expresión creadas por reconocidas artistas mujeres en el ámbito español, así como otras menos mediáticas, pero con carreras profesionales extensas y productivas, que constituyeron en su globalidad diferentes maneras de comprender el desarraigo.

Nuestro propósito aquí, por tanto, que reside en contextualizar la trayectoria conjunta de estas creadoras españolas refugiadas en la diáspora provocada por la Guerra Civil, presenta una doble dirección: analizar las principales características esenciales que desplegó su actividad profesional e integración, concretamente, en el refugio latinoamericano; y,

además, construir una genealogía en femenino, que restituya a la historia a aquellas mujeres que han quedado sistemáticamente ausentes de una corriente central del arte, hilvanada acorde a estrategias eternamente privilegiadoras de lo masculino.

3. DIBUJANTAS AL SERVICIO DE LA EMPRESA EDITORIAL

Al tiempo que reivindicaron su identidad como autoras y su presencia en la esfera pública, un heterogéneo colectivo femenino, aunque con itinerarios muy diversos, tantos como lenguajes artísticos confluyeron en esa época, logró dar continuidad a sus inquietudes artísticas en las tierras de acogida.

Dentro de lo que Gaitán (2019, p. 10) denomina "actividad y producción de subsistencia", el mundo editorial y gráfico hubo de suponer uno de los primeros medios comunicativos en los que hallaron cabida artistas como Alma Tapia, Manuela Ballester, Elvira Gascón, Remedios Varo, Maruja Mallo y Roser Bru, entre otras. De hecho, la integración en la escena cultural de los artistas ibéricos en los diferentes países de acogida del exilio como, por ejemplo, en México, no procedió a través del muralismo, sino de la ilustración de publicaciones (Cabañas, 2009, p. 66). La implicación que las creadoras visuales españolas ya habían tenido en este sector durante las décadas de los años veinte y treinta de la centuria pasada en España[239], propició que dicha actividad se convirtiera no sólo en una acción de índole intelectual, sino también en uno de los principales recursos profesionales en ese periodo de asilo latinoamericano, en el que los aportes económicos se hacían imprescindibles para el sustento vital. En tal sentido, hay que hacer notar la presencia y relevancia de algunas de las artistas aludidas, tanto en el entorno editorial ilustrado como en el expositivo, en el transcurso de la España prebélica de los años veinte y treinta, así como su claro compromiso

[239] Satué (1993) señala, en concreto, los años treinta como el periodo donde se forjaron en España los primeros profesionales del diseño gráfico en sus más variadas especialidades. Su proyección internacional produjo el interés de una Europa que asistió con expectación, a "este neorrenacimiento español".

ideológico con la Segunda República y la Guerra Civil española, siendo clave en la comprensión del desarrollo posterior de sus respectivas trayectorias a lo largo del exilio.

Ahora bien, cabe señalar igualmente que, en este contexto de asentamiento y necesidad laboral, las colaboraciones gráficas para editoriales creadas por los mismos exiliados, revistas regionales y publicaciones periódicas relevantes, no se debió tan sólo a una exigencia económica, pudiendo coexistir a su vez, siguiendo a Gaitán y Murga (2019), en determinadas figuras puntuales, un motivo de otra índole fruto de un proceso de experimentación con otros lenguajes expresivos y métodos procedimentales. Así, le hubo de suceder a Maruja Mallo, al desprenderse en su trayecto creativo de la servidumbre de los pinceles, e introducirse en el reino experimental de la materia en bruto, optando por el *collage*. Esta técnica se convertirá para Mallo en el equivalente de lo que representó el dibujo en el terreno de la ilustración editorial, para su coetánea también refugiada, Victorina Durán.

En esos tempranos años del exilio, la red de relaciones culturales iniciadas por estas artistas en Buenos Aires, entonces capital editorial del mundo hispánico (Bonet, 2009, p. 360), posibilitó sin apenas obstáculos la incursión de ambas en las casas editoras a finales de la década de los treinta y primera mitad de los cuarenta. Mientras que Mallo emprende una serie de encargos en la que volcará toda su novedosa estética en colaboración con las revistas *Atlántida*, *El hogar*, *Lyra* (órgano de difusión del Teatro Colón de Buenos Aires) o *Para ti*, medio no convencional que empleó para difundir su obra pictórica (Gaitán, 2019, pp. 135-138 y p. 301); Durán, verá divulgados sus trabajos en *La tercera versión* de Sylvina Bullrich Palenque bajo la edición de Emecé Editores en 1944, *El arte del ballet en el Teatro Colón* de Julio F. Riobó y Carlos Cucullu en 1945 y *La pantalla de Heródoto* escrito por Lola Pita en 1946.

Transcurridos los años cuarenta, dio comienzo una verdadera eclosión en la fundación de empresas editoriales durante el panorama del exilio, lo cual se tradujo, de una parte, en el incremento laboral de los refugiados, que abarcó un variado grado formativo y profesional contemplando especializaciones muy diferentes (editores, traductores,

escritores, artistas y libreros), y de otra, en la visualización de las artistas. En efecto, "ya fuera a través del grabado, el dibujo, la caricatura, la viñeta, la lámina, el diseño o cualquier otra fórmula, casi ningún artista español del exilio escapó a la ilustración de revistas y libros" (Cabañas, 2015, p. 112). De este modo, alrededor de 1945 Manuela Ballester emprendió su faceta como ilustradora en editoriales como Leyenda, especializada en colecciones de Arte, Historia y Literatura, para quien ilustró *La Dama de las Camelias* (1944), y posteriormente, en Artes Gráficas V. Venero, confeccionando la cubierta de estilo sobrio y efectista, pero de gran impacto visual, *¿Qué habéis hecho de España? ¡Yo acuso!, contra la traición y sus cómplices* (1954) de Felisa Gil. A estas producciones, habría que añadirse, a la vez, su contribución puntual en el suplemento de la revista de *Las Españas*, ilustrando cuentos de su hermana Rosa y de autores clásicos como Miguel de Cervantes (Gaitán, 2029, pp. 130-131). Desde un juicio exclusivamente formal, sus ilustraciones recalaron en diversas representaciones de un realismo netamente figurativo, de trazo enérgico y austeridad poética, que hoy aparecen como una de las producciones gráficas más logradas de la década.

Respecto a otras artistas, cabe mencionar la actividad gráfica producida por Alma Tapia, que empezó a realizar viñetas e ilustraciones para algunas editoriales y libros de texto, cuyas orientaciones oscilaban desde la línea de la divulgación científica a la de la literatura española e internacional (Gaitán y Murga, 2017); Juana Francisca Rubio, la cual tuvo un notable papel como cartelista durante la guerra, además de ser colaboradora de la revista *Companya* y de *Moment* (Eguizábal, 2014, p. 183), y centró su creación artística en el campo de la ilustración infantil y libros de texto; y Elvira Gascón, con una prolífica producción en prensa y editoriales. Relativo a la primera, Gaitán (2019, pp. 127-128) distingue que la dibujante, entre 1942 y 1943, al margen de ilustrar la novela juvenil *Orlando el Pacífico (Cuento de hadas)* y la obra teatral *Entre cuatro paredes* publicada por la editorial Pen, colaboró en *Cartas a Platero* (1946), al mismo tiempo que en tres de las obras de Prosper Mérimée (*Carmen*, *Mateo Falcone* y *Las almas del purgatorio*) para la ya aludida editorial Leyenda en 1943, y, en una serie centrada en la traducción al español de textos clásicos en el ámbito de la literatura

oriental para la editorial Centauro fechada en 1944. Asimismo, sobresalió por su faceta como ilustradora infantil, participando en la colección *El libro de oro de los niños*, ilustrando varias de las secciones que componían cada uno de los seis volúmenes con un estilo dibujístico de estética sencilla en coloristas tintas planas. Con todo, Tapia tras haber adquirido un compromiso directo con el arte, habría de interrumpir su actividad profesional en 1946, en beneficio del único papel al que se le podría consignar socialmente dentro de la esfera doméstica, el de madre y esposa (Lomba, 2014, p. 51). Este hecho se trató de una circunstancia habitual entre otras mujeres españolas en el exilio, como Juana Francisca o Elisa Piqueras, que no lograron superar los convencionalismos de la época, al asumir el patrón de comportamiento social y priorizar el matrimonio en detrimento de sus carreras, quedando eclipsadas después del cambio de estado civil, bajo las personalidades artísticas de sus maridos José Bardasano y Joan Renau, respectivamente.

En relación con la segunda, resulta significativa su producción en prensa y editoriales, que se extendió durante todo el periodo del exilio. Su implicación dentro del sector editorial estuvo relacionada con la docencia, labor que la conectó de inmediato con el Fondo de Cultura Económica, desde donde desarrolló una prolífica labor como ilustradora de libros, revistas y periódicos. Sus trabajos en esta entidad comprendieron desde la colección de dibujos reproducidos en el catálogo de la Biblioteca Americana hasta *El Noticiero bibliográfico* en 1950 (Gaitán, 2019, pp. 132-133). La preferencia de los escritores por la poética visual de Gascón, creadora de una tendencia gráfica que la emparenta con el "helenismo picassiano" (Cabañas, 2009, p. 67), se pone de manifiesto en el elevado número de ilustraciones localizadas, por ejemplo, en ediciones como *Paideia. Los ideales de la cultura griega* de Jaeger Werner (1942), *La historia como hazaña de la libertad* de Benedetto Croce (1942); y una amplia contribución capitalizadas por editoriales como Centauro, donde experimentó con la técnica del grabado en *Girasoles* de Isaura Murguía (1947), y Letras de México con *El deseo* de Raúl Leiva (1947), por citar tan sólo algunas. Ya entrados en la segunda mitad del siglo XX, canaliza su actividad gráfica en *La vida criolla en el*

siglo XVI de Fernando Benítez para la Editorial Galatea en 1953 o *El ciervo* de León Felipe en 1958, entre otras.

Como demuestra este recorrido, una de las principales intersecciones artísticas a lo largo del exilio latinoamericano hubo de transitar por vía del dibujo y el amplio campo de la ilustración de revistas y libros, contribuyendo a definir perfiles y proyectos visuales particulares en la rica interacción desplegada dentro de la escena cultural de recepción. Con la creación de toda esta infraestructura organizativa alrededor de la imagen gráfica, el mundo editorial no sólo permitió dar cabida a la variada gama de estilos y sensibilidades que portaban los españoles, sino que también hubo de transformarse en centro de recepción de un colectivo femenino que, pese a las lógicas diferencias estéticas y vitales que mantuvieron, logró ser iniciadora en la incorporación de las mujeres creadoras a otros modos de praxis artísticas.

4. LA PUBLICIDAD Y LA CARTELÍSTICA: OTROS RECURSOS PROFESIONALES

La frecuencia con que esta generación de artistas exiliados hubo de simultanear especialidades y trabajos asociados a la profesión artística, teniendo en cuenta las dificultades que supuso el exilio en los primeros años para los republicanos españoles, se trató de una circunstancia común. De hecho, el ámbito publicitario y el cartelismo, verdadera aportación de los españoles al país azteca, representan de manera constante para los investigadores otras de las prácticas profesionales recurrentes en el tiempo que duró el exilio. La nómina de creadores que practicaron alguna de estas formas de expresión (habitual o esporádicamente) habría de ser considerablemente amplia. Bajo múltiples variantes y registros, han de encontrase ejemplos de sus integrantes en las figuras de José Bardasano, Josep Renau, Salvador Bartolozzi, Juana Francisca Rubio o Manuela Ballester. Precisamente, los primeros trabajos reconocidos de Ballester[240], serían como ilustradora de calendarios para la

[240] Su interés por la ilustración gráfica le hizo ser merecedora de la portada de la revista *Blanco y Negro* en 1929. En otro orden de aspectos, conviene recordar, asimismo, el papel desempeñado por la artista valenciana en la difusión del patrimonio etnológico de México mediante el

imprenta Galas (García, 1995, p. 93), ofreciendo imágenes acorde a aquellos temas demandantes por su fundador, el santanderino Santiago Galas, que abarcaban desde el folklore nacional y las costumbres y tradiciones históricas de los pueblos indígenas de México, hasta el folklore español. La autora, junto a un elenco de artistas formado por ambas nacionalidades, mexicana y española, entre las que habrían de distinguirse igualmente a Conchita Pesqueira o Aurora Gil, hubo de contribuir a la construcción de "esa imagen de cohesión nacional basada en orígenes y valores comunes" (Cuesta, 2015, p. 37).

Con posterioridad, la creadora asilada volcó su quehacer artístico en la empresa de carácter familiar *Estudio-Imagen. Publicidad Plástica*, dirigida por su marido Josep Renau[241], artista destacado de la vanguardia española, cuya fama como cartelista durante la Segunda República, se consagraría luego, en la posguerra (Grimau, 1979, pp. 51 y 53). De este taller, fundado en México a principios de los años cuarenta, emergieron tanto diseños de identidad corporativa (logotipos, anagramas), y publicidad comercial, como cartelería cinematográfica (Agramunt, 1992, p. 51). Entre las muchas tareas que la artista valenciana acometió en su primer periodo del exilio en este espacio de trabajo, se destaca la de tipógrafa. La ayuda que prestó técnicamente a Renau, quedará incluso registrada por la propia diseñadora en las páginas de su diario escrito en el segundo lustro de los cuarenta, llegando a manifestar estas reveladoras palabras que recoge Gaitán (2019, p. 141): "Renau ha terminado el cartel de *Soledad*, yo le he hecho las letras". Este testimonio ofrece una ligera idea de hasta qué punto su labor quedó relegada a un discreto segundo plano, siendo eclipsada tras la personalidad artística de su cónyuge.

extenso estudio de investigación que sobre la indumentaria étnica efectuó temporalmente desde el año 1945 hasta 1953. El resultado de este meticuloso trabajo se resume en una colección de láminas, con la que la dibujante y pintora reconstruyó históricamente el traje mexicano, aportando una valiosa y particular visión etnográfica en su condición de exiliada.

241 El artista español sentó precedente en aquella España de los años treinta del siglo pasado, al establecer las bases teóricas y los primeros recursos metodológicos, que orientaron el futuro desenvolvimiento del cartelista como profesional en comunicación.

Sin embargo, en este mismo periodo Manuela Ballester, esta vez por separado, parece iniciar a la par una nueva andadura profesional en otro ámbito bien distinto, el de la publicidad de casas cosméticas y laboratorios. La firma Dana, Lanvin, Weil o Worth, los laboratorios Intersa, Polanco y la marca de belleza Rody se hallarían entre algunas de las empresas que contaron con su colaboración, ya fuera gráfica o fotográfica (Gaitán, 2009, pp. 142-143).

Resulta llamativo comprobar cómo otras artistas plásticas en el exilio, también prestaron sus servicios en este sector restringido a lo femenino. A saber, el talento de Remedios Varo, que llegó a México a finales de 1941 buscando ese hábitat que le proporcionara "la libertad necesaria para dedicarse al arte" (Kaplan, 1998, p. 85), le permitió compaginar otra de sus facetas creativas. La pintora anglesense, desde su etapa inicial en su asilo mexicano, fue demandada por su habilidad dibujística en el diseño de imágenes publicitarias (calendarios y anuncios) de la empresa farmacéutica Bayer. Si bien es cierto que, resultan obvias las similitudes estéticas establecidas entre los dos modelos creativos plasmados de una parte, en su trabajo con destino comercial -el cual se halla impregnado de toda esa imaginería fantástica recreada en sus pinturas-; y de otra, en esa obra pictórica de factura pulcra y detallada, a la manera de las mejores ilustraciones científicas -como en *Armonía* (1936) y *Planta insumisa* (1961)-, con la que hubo de transformar "las coordenadas de la mujer artista en los mundillos de la ciencia y el arte" (Chadwick, 1999, pp. 311-312); la totalidad de sus creaciones para Bayer aparecen firmadas exclusivamente con el apellido de su madre, Uranga. Con ello, parecía estar manifestando a las claras, de acuerdo con Kaplan (1998, pp. 108-109), la intención de determinar el lugar que correspondía a su identidad, situándola en un determinado marco de actuación concreto, el cual no contemplaba otros límites que no fueran los circunscritos a las prácticas tradicionalmente llamadas "artísticas" dentro de la esfera del arte.

5. A LA CONQUISTA DE LOS CIRCUITOS DEL ARTE

La paulatina estabilización económica, además de la adquisición de un visible reconocimiento artístico, con frecuencia obtenido a través de la ilustración gráfica, unida, en algunos casos, a un cierto arraigo en las tierras de acogida, hubo de generar vínculos en el espacio de lo artístico entre las comunidades autóctonas y la de exiliados. Este hecho tuvo su traducción en el ámbito expositivo con la proyección de muestras colectivas, tanto pictóricas como de obra calcográfica celebradas en el segundo lustro de los cuarenta de la centuria pasada. En esa búsqueda de legitimación de su figura como artistas, la presentación pública a través de las exposiciones hubo de significar para las mujeres creadoras exiliadas, el acceso definitivo a los circuitos del arte en el transtierro.

Si bien, en términos generales, existió manifiesta curiosidad por lo foráneo y por conocer la producción de los creadores españoles, las relaciones y conexiones artísticas entre artistas anfitriones y huéspedes no siempre fluyeron en la misma dirección discursiva. Pese a la conflictiva convivencia artística, un significativo elenco de pintoras consiguió visibilizar su obra en las etapas iniciales del exilio, como pudieron ser Remedios Varo, Paloma Altolaguirre, Mary Martín, Victorina Durán o Roser Bru, De su participación en el panorama expositivo, dan testimonio las críticas recogidas en prensa sobre sus muestras individuales y colectivas, investigadas por Carmen Gaitán (2019), que no sólo ofrecen valiosa información sobre sus trayectorias, sino también respecto a la consideración de la obra realizada por mujeres, y, el papel que éstas desempeñaron en los respectivos contextos culturales y diferentes tramos históricos del exilio republicano español en Latinoamérica.

Cabañas (2005, pp. 168-169) sitúa la primera de las exposiciones colectivas celebradas en México donde intervinieron los españoles, en el año 1940, estando organizada por la Casa de la Cultura Española. Fue justamente, en este tipo de centros regionales y asociaciones culturales de los exiliados -en la misma línea que el Círculo de Bellas Artes, surgido en 1945 o el Ateneo Español de México, fundado en 1949-, en su mayoría dotados de salas expositivas que resultarían de gran eficacia para la confluencia y promoción de los creadores exiliados, donde

inicialmente su arte sería objeto de los primeros juicios de valor, según Cabañas (2009, p. 61). La muestra se compuso de dos exposiciones simultáneamente: una, alrededor de la figura paradigmática de Picasso, y la otra, centrada en los artistas españoles arribados en territorio mexicano. Será en esta última sección donde se aprecie cierta apertura a la presencia femenina, distinguiéndose figuras como Manuela Ballester, Elvira Gascón, Elena Verdes Montenegro y Soledad Martínez, a las que acompañaban sus coetáneos masculinos Josep Renau, Miguel Prieto o José Moreno Villa, entre otros. El conjunto de las 74 piezas expuestas difícilmente pudo "desprenderse de sus identidades y arraigos estéticos, fomentando entre ellos la agrupación y la fidelidad a los valores de origen" (Cabañas, 2009, p. 70).

Paralelamente a estos espacios de exhibición, aunque siendo un fenómeno tardío en México, se habría de sumar un considerable número de galerías fundadas por o con participación de transterrados, algunas de las cuales, por su disposición vanguardista, se originaron en palabras de Cabañas (2009, p. 49), como clara alternativa a la orientación estética dominante del realismo social que caracterizaba al muralismo. Este hecho hubo de posibilitar a los artistas exiliados no continuadores de esta tendencia social del arte, poder seguir su propia línea independiente. La rupturista Galería Prisse, la Galería Proteo, la Galería Havre y la Galería Diana, que fue fundada por el español Blandino García Ascot a mediados de los años cincuenta y estuvo orientada hacia el surrealismo, se hallarían entre los puntos expositivos de mayor notabilidad dentro de la escena artística mexicana en general y para los exiliados en particular. En esta última, por ejemplo, se dieron cita figuras como Remedios Varo, Lucinda Urruti o Roberto Fernández Balbuena (Cabañas, 2009, p. 63).

Ya entrados de pleno en la segunda mitad del siglo XX, una de las colectivas más representativas se trató de la celebrada en 1952 en México bajo el título *Primera Exposición Conjunta de Artistas Plásticos Mexicanos y Españoles Residentes en México*, siendo concebida como un acontecimiento cultural con continuidad anual (Cabañas, 2005, p. 241). Según detalló la revista *Nuestro Tiempo*, en su número 6, en julio de 1952, la muestra contó con la representación de sesenta y tres artistas

mexicanos y veintiocho españoles, destacándose las figuras femeninas de Juana Francisca Rubio, Elvira Gascón, Mary Martín y Manuela Ballester. Las críticas y reseñas ofrecidas en los discursos inaugurales hicieron hincapié en el mensaje unificador de un arte comprometido ideológicamente con el pueblo español:

> "Esta exposición […] en verdad es ejemplar, representativa de lo que los españoles y mexicanos somos, de lo que nos distingue y de lo que nos es común. Lo primero que se percibe con gran fuerza es el aliento humano, la actitud positiva común de nuestras artes […]. Aquí en estos cuadros vemos de nuevo nuestras similitudes y nuestras diferencias. La lucha por la realidad nos es común, por la representación realista, solo que por diferentes caminos. El arte mexicano con su dibujo acentuado, el español envolviendo la forma en atmósfera […]. Consideramos nuestras obras como un mensaje, un saludo, un lazo que nos une con nuestros semejantes, que nos permite dejar testimonio de nuestra solidaridad inconmovible con los oprimidos, como hoy lo hacemos con los españoles, víctimas de sus tiranos locales, Franco y sus esbirros, y del imperialismo internacional yanqui e inglés, que lo sostienen (Chávez, 1952, pp. 32-34 citado en Gaitán, 2019, p. 220)".

Dos años después, se generaron en torno a una serie de bienales como la *II Bienal Hispanoamericana de Arte* inaugurada en La Habana en mayo de 1954 y la *III Bienal Hispanoamericana de Arte* de Barcelona que tuvo lugar entre 1955 y 1956, otras exposiciones de carácter colectivo, que supusieron el arranque al arte pictórico de los creadores españoles refugiados en México. Entre los participantes se encontraban los españoles Elvira Gascón, Miguel Prieto, Arturo Souto y Ceferino Colinas, junto a otros creadores internacionales como Leonora Carrintong, Alice Rahon, Valetta Swann o Marina Núñez del Prado.

Posteriormente, en 1956 algunas de las artistas españolas exiliadas aludidas participaron también en la *Exposición de Pinturas y Esculturas de Artistas Españoles Residentes en México*, y en la titulada *Exposición de Artistas Españoles*, patrocinada por la embajada de la República Española de México y celebrada en la Galería de Artistas Mexicanos Unidos. En ambas muestras se pudo apreciar la multiplicidad de estilos y tendencias estéticas, que manifestaban la variedad de trayectorias seguidas. Precisamente, el valor básico de estas exhibiciones residía en esa pluralidad de formas comunicativas, que bascularon narrativamente desde la visión mexicana de las pinturas de Gascón con *Glosa sobre*

Gérard, y el surrealismo *sui generis* de que hizo gala Remedios Varo con su lienzo *No hay ningún cadáver en el armario*, hasta la tradición de los géneros pictóricos de naturalezas muertas, bodegones y flores de Lucinda Urrusti, Pilar Puig y Manuela Ballester, respectivamente.

No sería hasta finales de la década de los cincuenta, cuando tuvo lugar la primera edición de una muestra, que trató de visibilizar exclusivamente el talento creativo de las mujeres artistas españolas exiliadas en el escenario artístico mexicano, titulada el *Salón de la Plástica Femenina*. No obstante, tras ella habría se subyacer, tal y como advierte Gaitán (2019), los aspectos reiterativamente presentes en los juicios que sobre las creadoras en las artes plásticas se vertían en aquellos años, estando definidos por una visión general del género femenino muy sesgada. El autor del texto que acompañaba al catálogo, Adolfo Zamora, siguiendo el carácter paternalista frecuente entre los críticos al juzgar las obras realizadas por mujeres artistas, reivindicaba sus tradicionales roles de género, manifestando con convicción lo que sigue:

> "Estas son obras pintadas por mujeres. En ellas, el espectador habrá de encontrar un hálito común que las una entre sí y que también las separe de las obras de los hombres. Si no fuere así, este salón habrá perdido su razón de ser. […]. Las mujeres –severas conservadoras de la especie– no comprenden ni menos respetan las reglas del mero deporte estético. No abundan mujeres en las *coteries* del cubismo, del dadaísmo o del surrealismo. Cuando mejor lo hacen, pintan con la devoción, la humildad y el acendrado oficio de sus colegas rupestres, de los primitivos y de los fabricantes de exvotos. En ellas, el arte, como la gestación, como la crianza, como el hogar, no es un juego, sino una parte trascendental de los ritos biológicos de la especie. Esa es la causa que justifica este salón (Zamora, 1958, p. 1 citado en Gaitán, 2019, pp. 222-223)".

Esa naturaleza patriarcal del arte que se vislumbra en estas líneas, queda literalmente compendiada de manera explícita en los comentarios entorno a la participación de Elvira Gascón como mujer, en su primera exposición individual llevada a cabo en 1955 en la sala El Cuchitril, cuando en los informes críticos, mediante lo que Rodrigo Villena (2017) llama "elogios científicos", se masculinizaba el talento de la artista, trasformando lo viril en un halago basado en aquellas "fórmulas camufladas de desactivación" (De Diego, 2008, p. 30). De ahí que Martínez Espinosa, en *La prensa*, ponderara varias de sus obras expuestas

inspiradas en madres indígenas y niños humildes como *Madres pobres*, *Esperando* y *Maternidad india*, en estos términos:

> "Todos son magníficamente interpretados y ejecutados, con esa forma vigorosa, en la que se hace patente la pincelada firme y ligera, pues es cosa notoria en esta pintora su fuerza varonil, ya que maneja el pincel con valor y tranquilidad […] (Martínez, 1955)".

De manera generalizada**,** las mujeres artistas nunca se vieron libres de estos estos juicios de valor al emprender una actividad pública, donde se recalcaba el hecho de ser poseedoras de cualidades artísticas atribuidas sólo a los hombres o, por el contrario, se subrayaba la necesidad de apreciar un arte vinculado al esencialismo femenino cuando, por ejemplo, de la misma artista se afirmaba: "Es pintora de temas populares. Escoge en el pueblo sus asuntos y su amor es muy grande a la raza y a lo que ella tiene de más delicado y emotivo: la maternidad y la niñez […]" (Lara, 1955).

Entre las artistas españolas que llevaron a cabo individuales en el ámbito artístico de México, también cabe citar a una de las artistas con mayor relevancia europea como fue Remedios Varo; y, asimismo, otras menos célebres, que protagonizaron muestras en solitario, siendo el argumento de Soledad Martínez que, alejada de los modelos europeos centró parte de su producción en la visión paisajística de Jalapa, verdadera fuente de inspiración de su plástica, y, Pilar Puig, la cual mostró un especial interés por las culturas del antiguo imperio maya.

Aunque la genialidad pareció estar reservada en el inamovible relato hegemónico del arte, al sector masculino, también existieron excepciones como el caso de Maruja Mallo, valorada ya en 1928 a raíz de su exposición en los salones de la *Revista de Occidente*, por "la alta calidad intrínseca de su talento" y "el índice de pura genialidad", en palabras del crítico de *La Gaceta Literaria*, A. Espina (1928, citado en Gándara, 1978, p. 36). No obstante, pese al reconocimiento alcanzado por aquel entonces, Mallo, refugiada en Argentina, efectuó un limitado número de exposiciones. Mientras que en los primeros años de su exilio volcó mayoritariamente su quehacer artístico a la ilustración, el muralismo, la escenografía y conferencias (Wechsler, 2009, p. 139), partir de 1945 proyectaría varias series pictóricas, que habrían de ser

exhibidas en salas privadas y galerías. Su valía como artista trascendió las fronteras de la ciudad bonaerense, cuando en 1948 con ocasión de la exposición en la Carroll Carstairs Gallery en el Upper East Side de Manhattan expuso una colección de óleos correspondientes a sus *Naturalezas vivas*, *Racimos de uvas*, *Cabezas de mujer*, y cuadros del ciclo de *La religión del trabajo. El mar y la tierra*, y *Verbenas*. Esta exposición contó con el beneplácito absoluto de la crítica especializada, llegando inclusive su repercusión mediática a las páginas del diario español *La voz de España*, que reclamaba a la pintora como artista española internacional junto al afamado Salvador Dalí, refiriéndose a ellos como «los dos pinceles más destacados de la generación "de la dictadura"» (Ribera, 1948).

En cualquier caso, de forma oficial la primera exposición individual de Mallo no hubo de producirse en el país argentino cerca de casi una década después, en una de las salas más prestigiosas de la capital, la Galería Bonino. Este dato no solo es revelador de la tardía incorporación de estas creadoras en las escenas culturales de los correspondientes países de acogida, sino también las dificultades con las que se llegaron a enfrentar las mujeres artistas españolas exiliadas para afianzar sus propias andaduras como representantes legítimas de la profesión artística, en esta etapa del exilio dentro del panorama artístico latinoamericano.

6. DESARROLLANDO LA DIDÁCTICA DEL ARTE

Ese fenómeno asociativo entre los refugiados españoles, que ha sido puesto de relieve en diferentes estudios, condujo a intelectuales y creadores a fundar centros educativos que proporcionaran a sus descendientes educación diferencial, contribuyendo con ello "a fomentar su identidad ibérica" (Cabañas, 2009, p. 60). Estas instituciones, dotadas de profesorado español y con un obvio ideario republicano, hubieron de constituir para las exiliadas un modo de subsistencia económica sin abandonar por completo sus carreras artísticas, logrando así, situarse allí donde tradicionalmente las mujeres habían estado excluidas (Gaitán, 2019, pp. 111-112). Tales son los casos de Elvira Gascón, que impartió clases de dibujo en la Academia Hispano-Mexicana (Morán,

2001, p. 26), llegando incluso a publicar algunos textos teóricos; y Carmen Cortés i Lladó, una de las fundadoras del Taller de Artes Plásticas de Monterrey, posterior germen de la Facultad de Artes Plásticas de la Universidad de Nuevo León.

Asimismo, otras exiliadas no solo ofrecieron su docencia del arte a nivel profesional a través de clases regladas en instituciones oficiales, fundadas por los propios españoles a su llegada a México durante los años cuarenta, sino que también pudieron desplegar la didáctica artística de una manera más amplia, mediante talleres, conferencias y escritos en publicaciones. Tanto es así, que los talleres, por ejemplo, no sólo llegaron a representar soportes físicos de experimentación y aprendizaje artísticos, sino también verdaderos focos culturales donde se establecieron estrechos vínculos sociales entre los principales agentes implicados, artistas y críticos. En este sentido, resulta obligado distinguir desde talleres como el del pintor Arturo Souto, donde no se impartieron clases regladas ni contó con alumnos oficiales (Cabañas, 2001, p. 295), hasta otros, como la Academia de Arte en México de José Bardasano, en la que colaboró su esposa Juana Francisca Rubio.

Con respecto al país austral, la didáctica del arte se experimentó por medio de otros métodos, especialmente en Argentina, optándose por conferencias. En esta labor de ponentes se tiene constancia de que Maruja Mallo y Victorina Durán, las cuales ya habían impartido clases y ofrecido ciclos de conferencias dentro de los círculos institucionalistas en la España de los años treinta, disertaron entorno a las artes plásticas en numerosas ocasiones de forma presencial. Si la primera, gran conocedora de la historia de la pintura, logró ver publicados sus discursos estéticos en revistas especializadas como fue el caso de la publicación cubana *Grafos* a finales de 1937 y la revista *Sur* en 1938; la segunda autora, asilada en Buenos Aires, desde su puesto como encargada de las relaciones culturales del Museo de Arte Hispanoamericano no sólo impartió conferencias dentro de las posibilidades que le ofreció esta institución museística, sino que también habría de difundir su patrimonio mediante artículos para el periódico *La Nación*.

Por otra parte, en el registro geográfico de Chile, cabría nombrar a la figura de Roser Bru como profesora de Dibujo y Pintura en la Escuela

de Arte de la Universidad Católica de Chile entre 1964 y 1968, y, del Taller 99, creado por Nemesio Antúnez, donde aprendió las diferentes técnicas del grabado.

7. CONCLUSIONES

El análisis efectuado en estas páginas, pese a su brevedad y fragmentación dados los límites de su extensión, ha posibilitado interpretar la pluralidad de experiencias vitales de un colectivo exiliado de artistas mujeres en la diáspora latinoamericana, contribuyendo a conocer cómo este grupo humano tuvo que adaptarse a los nuevos códigos culturales de las diferentes sociedades de acogida, dando lugar a identidades transfronterizas y diferenciadoras. La imagen de las refugiadas, reducida a meras acompañantes de sus familiares, puesta de manifiesto por determinadas autoras (Alted, 2008; Moreno, 2011), ha logrado ser desdibujada al perfilarse como protagonistas en el terreno profesional, consiguiendo romper con esa visión mitificada del exilio entorno al género femenino.

La amplia diversidad laboral de las creadoras refugiadas al conocimiento del exilio puede ayudar a entenderlo como un fenómeno de múltiples dimensiones. La necesidad de proseguir el camino en otros horizontes geográficos y reencontrar otras vías desde donde dar continuidad a sus inquietudes creativas, dio origen a la construcción de una visualidad que funcionó como carta de presentación en los destinos receptores. Si el mundo editorial y el publicitario permitió dar cabida a la variada gama de estilos y sensibilidades que portaban las españolas, logrando ser iniciadoras en la incorporación de las mujeres creadoras a otros modos de praxis artísticas; la didáctica del arte, por su parte, hubo de constituir para las exiliadas otro canal de subsistencia económica sin alejarse íntegramente de sus carreras artísticas.

Si bien es cierto que, en términos generales, existió manifiesta curiosidad por lo foráneo y por conocer la producción de las autoras españolas, las relaciones y conexiones artísticas entre artistas anfitriones y huéspedes no siempre fluyeron, a nivel discursivo, en la misma dirección estética. Pese a las dificultades con las que llegaron a enfrentarse las

mujeres artistas españolas exiliadas para afianzar sus propias andaduras, como representantes legítimas de la profesión artística dentro del panorama cultural latinoamericano, un significativo elenco de pintoras consiguió visibilizar su obra en las etapas iniciales del exilio. En la búsqueda de su propia identidad como mujeres artistas, la presentación pública a través de exposiciones colectivas e individuales, hubo de significar para estas creadoras, el acceso definitivo a los circuitos del arte en el transtierro. Sin embargo, se habría de constatar igualmente, que la crítica lanzada contra ellas en algunos casos, se siguió fundamentando en esos argumentos de carácter patriarcal frecuentes en aquel periodo entre los críticos al juzgar el talento creativo femenino. Del mismo modo, se advierte cómo tras haber adquirido un compromiso directo con el arte, de manera generalizada, determinadas mujeres artistas asiladas, pertenecientes la mayoría a la denominada "generación madura" (Cabañas, 2001, pp. 287-315), habrían de interrumpir su actividad profesional. En una sociedad reticente a aceptar la real emancipación de la mujer con todas las consecuencias implícitas, estas creadoras españolas asumirían el patrón de comportamiento social, priorizando el matrimonio y el obligado cuidado de la familia, en detrimento de sus trayectorias. Con todo, el caso de estas profesionales del arte se opone al de otras artistas exiliadas, que consiguieron superar los convencionalismos de la época y la dificultad de conciliar los roles socialmente atribuidos al sexo femenino, desarrollando sus itinerarios artísticos en aquella diáspora creativa republicana.

8. REFERENCIAS

Agramunt, F. (1992). *Un arte valenciano en América*. Generalitat Valenciana.

Alted, A. (2008). Mujeres españolas emigradas y exiliadas. Siglos XIX y XX. *Anales de Historia Contemporánea*, *28*, 59-74.

Bonet, J. M. (2009). Lectura de tres revistas del exilio: Romance, Las Españas y Correo Literario. En J. Brihuega (coord.), *Después de la Alambrada. El Arte español en el exilio 1939-1960* (pp. 354- 365). Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales.

Brihuega, J. (2009). Después de la alambrada. Memoria y metamorfismo en el arte del exilio español. En J. Brihuega (coord.), *Después de la Alambrada. El Arte español en el exilio 1939-1960* (pp. 17-41). Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales.

Cabañas, M. (2001). El exilio en el arte español del siglo XX: De las problemáticas generales de la emigración a las específicas de la segunda generación de artistas del exilio republicano en México. En M. Cabañas (coord.), *El arte español del siglo XX. Su perspectiva al final del milenio* (pp. 287-315). CSIC.

(2005). *Rodríguez Luna, el pintor del exilio republicano español.* Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

(2009). De la alambrada a la mexicalidad. Andanza y cerco del arte español del exilio de 1939 en tierras aztecas. En J. Brihuega (coord.), *Después de la Alambrada. El Arte español en el exilio 1939-1960* (pp. 54-74). Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales.

(2015). Los artistas del exilio de 1939 en México. Caracterización y panorámica*. Laberintos. Revista de estudios sobre los exilios culturales españoles*, (17), 97-116.

Chadwick, W. (1999). *Mujer, arte y sociedad*. Destino.

Chávez, J. (1952). Primera Exposición Conjunta de Artistas Plásticos Mexicanos y Españoles Residentes en México. *Nuestro Tiempo*, (6), 31-34.

Cuesta, L. (2015). Nacionalismo, indigenismo y artes populares en México. Manuela Ballester y el traje mexicano, en su contexto. En *Manuela Ballester en el exilio. El traje popular mexicano* (pp. 13-53). Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

De Diego, E. (2008). Escribir sobre las mujeres en el arte. Por qué no pueden ser "surrealistas" las "surrealistas". En J. Casamartina (ed.), *Amazonas del Arte Nuevo* [cat. exp. 29 enero/30 marzo de 2008] (pp. 16-31). Fundación MAPFRE.

Eguizábal, R. (2014). *El cartel en España*. Ediciones Cátedra.

Espina, A. (1928, 15 de junio). Maruja Mallo. *La Gaceta Literaria*. Madrid.

Gaitán, C. (2020). *Las artistas del exilio republicano español*. Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S. A.).

Gaitán, C. & Murga, I. (2017). Alma Tapia: la línea moderna. *Archivo Español de Arte*, *90*(360), 393-410.

Gándara, C. de la (1978). *Maruja Mallo*. Ministerio de Educación y Ciencia.

García, M. (1995). *Homenaje. Manuela Ballester*. Institut Valencià de la Dona.

Grimau, C. (1979). *El cartel republicano en la Guerra Civil*. Ediciones Cátedra, S. A.

Kaplan, J. A. (1998). *Viajes inesperados: el arte y la vida de Remedios Varo*. Ediciones Era, S.A. de C.V.

Lara, P. (1955). Elvira Gascón. Recorte de prensa. Fondo Elvira Gascón, COLMEX.

Lomba, C. (2014). El umbral hacia la libertad. Artistas en España entre 1900 y 1926. En *Pintoras en España, 1859- 1926. De María Luisa de la Riva a Maruja Mallo* (cat. exp.) Zaragoza, V.Z. /Diputación Provincial de Zaragoza.

Martínez, I. (1955). La Exposición Gascón. *La Prensa*. México D.F. Recorte de prensa. Fondo Elvira Gascón, COLMEX.

Morán, B. (2001). Los que despertaron vocaciones y levantaron pasiones. Los colegios del exilio en la Ciudad de México. En A. Sánchez & S. Figueroa, *De Madrid a México. El exilio español y su impacto sobre el pensamiento, la ciencia y el sistema educativo mexicano*, (pp. 209-245). Morelia, UMSNH-Comunidad de Madrid.

Moreno, M. (2011). Las exiliadas, de acompañantes a protagonistas. *Ayer 81*(1), 265-281.

Moreno, M. & Ortuño, B. (2013). Exiliadas españolas en Francia y Argentina: identidades transnacionales y transferencias culturales. *Storia delle donne*, (9), 161-196.

Ribera, C. (1948, 22 de octubre). Maruja Mallo y Salvador Dalí. *La voz de España.* San Sebastián.

Rodrigo, I. (2017). La galantería: una forma de sexismo en la crítica del arte femenino en España (1900-1936). *Asparkía*, (31), 147-66.

Satué, E. (1993). *El diseño gráfico*. Alianza Editorial, S. A.

Wechsler, D. B. (2009). Las maletas del exilio. En J. Brihuega (coord.), *Después de la Alambrada. El Arte español en el exilio 1939-1960* (pp. 146-154). Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales.

Zamora, A. (1958). *Salón de la Plástica Femenina* (cat. exp.). Galerías Excélsior.

CONECTANDO MIRADAS. UNA AUTOETNOGRAFÍA INTERCULTURAL ARTÍSTICA

MAR RONCHERA URQUIZU
Universitat Jaume I

AUXILIADORA SALES
Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, la pluralidad respecto a la cultura está cada vez más presente en las sociedades y dicha transformación ha suscitado múltiples interpretaciones y posicionamientos relacionados con la diversidad cultural. El siguiente estudio ofrece un acercamiento reflexivo y analítico sobre el valor de la interculturalidad, partiendo de los desafíos que propone la diversidad en la educación, pues se entiende la diversidad como un objeto socialmente deseable, que conlleva cambios y desafíos especialmente en la acción educativa (Godoy, 2009). Mediante el relato autoetnográfico se muestran experiencias educativas interculturales que ponen en relación el arte con el encuentro entre culturas.

A lo largo del Vídeo[242] en línea se presentaron diferentes prácticas educativas interculturales planteadas desde un posicionamiento que obligaba a repensar tanto las instituciones educativas como las respuestas dadas a las nuevas necesidades, considerando que para atender a la diversidad no era suficiente con la creación de leyes y políticas, sino que también eran necesarios los cambios en la manera de pensar y hacer. Cabe destacar que cuando se referenciaba al arte, se partía del concepto esencialista de Eisner (2012) ya que se consideraba el arte como algo único de la cultura y la especie humana que no se concebía como un

[242] Vídeo ponencia "Conectando miradas. Una autoetnografía intercultural artística" en CIIID2021 https://bit.ly/3oRbOWd.

medio para alcanzar necesidades personales sino que tenía fines y valores intrínsecos que aportaban al encuentro intercultural.

Así mismo, como defendían Fullana et al., (2017) la aceptación de la diversidad permitía la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y de las relaciones culturales entre las personas y los grupos sociales, debido a que era percibida como una característica que formaba parte de la naturaleza humana. Sales y García (2003) afirmaban que el modelo de gestión intercultural consideraba la diversidad como enriquecedora y positiva entre personas y grupos humanos. En base a ello, las prácticas educativas interculturales planteadas en este estudio no agudizaban las diferencias, sino que buscaban los elementos que podían unir a los diferentes grupos, posibilitando la comunicación y el entendimiento intercultural.

1.1. Marco teórico

1.1.1. Modelo de gestión intercultural

El modelo de gestión intercultural procuraba poner el factor étnico y cultural en su justa medida e interconectarlo con otros condicionantes de las relaciones humanas como por ejemplo los factores políticos, económicos, de clase social, etc. Este modelo superaba las limitaciones del asimilacionista, del integracionista y del pluralista puesto que abogaba por una cultura dinámica, abierta y heterogénea que favorecía la pluriidentidad, entendida como las múltiples y cambiantes identidades que tenían los individuos (Haro et al 2016; Hecht, 1993), y comprendía la diversidad como intrínseca a todo sujeto y grupo, denunciando desigualdades y explicitando la lucha de intereses y de poder (Sales, 2009). En este modelo no se consideraba la identidad como un concepto fijo, sino como algo que se reconstruía individual y colectivamente a través de la comunicación e interacciones interculturales y se alimentaba continuamente de múltiples influencias (Sen, 2007). Del mismo modo el modelo de gestión intercultural definía la cultura como algo vivo y cambiante que se iba ampliando, enriqueciendo y modificando como consecuencia del dinamismo e innovación de aquellos que actuaban bajo su influencia (Pérez, 1993; Sales, 2009).

1.1.2. Figura docente

Uno de los factores más relevantes para favorecer el avance hacia el modelo intercultural inclusivo según Goguen y Aucoin (2005) era la actitud favorable ante la diversidad por parte del profesional en educación. Por lo tanto, tenía especial relevancia la consideración de los enfoques de docentes, educadores sociales, asesores, orientadores, etc., puesto que los perfiles que partían desde la perspectiva intercultural eran aquellos que con sus prácticas capacitaban la toma de decisiones de cada sujeto, permitiendo actuar de manera cooperativa y buscar alternativas a la diversidad de situaciones complejas que se presentaban (Essomba, 2008). Así mismo, según Abdallah-Pretceille (2006), cabía tener en cuenta que las prácticas basadas en supuestos modelos culturales podían servir siempre que el comportamiento de las personas participantes fuera acorde con las normas y ejemplos utilizados, no obstante, las dificultades surgían cuando alguien no encajaba en el marco esperado, pues esta persona no seguía el prototipo de su grupo y por lo tanto, en este caso, el conocimiento cultural no mejoraba la relación social o educativa, sino que, podía actuar como pantalla o filtro. Con ello predominaba la importancia de que "el educador debía aprender a discriminar entre lo esencial y lo accidental, la universalidad de los procesos y la singularidad de su actualización" (pp. 478-479).

1.1.3. Encuentro intercultural artístico

Desde este nuevo perfil profesional intercultural, el estudio realizado ponía en relación arte y cultura en el encuentro intercultural entendido como "el reconocimiento recíproco entre colectividades humanas" (Gil, 2010, p.70) que favorecía "el cambio de un sistema social a otro" (Rehaag, 2006, p. 2). El encuentro con el otro se consideraba como un acto de reconocimiento y no como un producto del conocimiento (Abdallah-Pretceille, 2006), ya que, mediante la diferenciación y reafirmación frente al otro surgía la identidad y esta misma se podía desarrollar con el encuentro, el cual implicaba tres aspectos que se relacionaban al mismo tiempo: la atención al otro, a sí mismo y también a la comunidad de referencia. Estar al encuentro no era estar de acuerdo en todo sino trabajar para negociar un modo de estar en relación que comprendiera

tantos y diversos puntos de vista, ampliando la mirada y generando humanidad (Cima, 2012). Investigaciones como la de Gil (2010) o Wimmer (2007) analizaban las bases de los encuentros interculturales, destacando que el reconocimiento recíproco era el único medio que permitía que cada realidad cultural desarrollara su propia identidad. Rehaag (2006) mostraba que las personas con conocimientos sobre su propia cultura y otras diferentes eran interculturalmente competentes, pues disponer de estas competencias favorecía el aprovechamiento de la riqueza que implicaba el encuentro entre personas de diferentes culturas.

Así mismo, buscando en la literatura se encontraron estudios como los de Ford et al., (1966) los cuales señalaban que las personas a quienes les interesaba y trabajaban el arte mostraban, independientemente de su cultura, una mayor tendencia para llegar al acuerdo conjunto que aquellas que no tenían ningún contacto con el arte. Además, investigadores e investigadoras como Sales et al., (2005) relacionaban el arte con la educación intercultural inclusiva porque ofrecía la oportunidad de experimentar aprendizajes únicos. Estas investigaciones compartían con la de Parrilla et al., (2017) que el eje fundamental del estudio era "el reconocimiento de la voz de grupos ausentes o silenciados en los procesos y en la toma de decisiones lo que constituía un elemento nuclear de la inclusión" (p. 147) destacando, también, que a través del encuentro artístico se vivenciaba y se despertaba la consciencia hacia lo que habíamos aprendido a no ver (Eisner, 2012).

2. OBJETIVO

- Conocer los cambios de posicionamiento que habían implicado los encuentros producidos en las prácticas interculturales artísticas y proporcionar ideas de prácticas educativas interculturales e inclusivas vinculadas con el arte.

2.1. Delimitación de la necesidad y formulación de las preguntas de investigación

El camino hacia las prácticas educativas que trabajaban desde el modelo de gestión intercultural era un proceso de reflexión conjunta que implicaba a todos los integrantes de la comunidad educativa desde una perspectiva que no consideraba equivalente la diferencia y la desigualdad, ni la igualdad como uniformidad (Delgado, 2007). Por todo ello, la necesidad en este estudio fue tomar consciencia sobre la gestión de la diversidad cultural en varios contextos educativos. Además, se partía de la hipótesis de que el encuentro intercultural a través del arte posibilitaba la construcción de la identidad y la relación entre personas. De este modo, la investigación se enfocó en torno a dos preguntas de investigación las cuales eran:

- ¿Cómo desde el arte se podía generar el encuentro intercultural?
- ¿Qué transformaciones se producían?

3. METODOLOGÍA

Para este estudio se optó por la etnografía porque era un método de investigación social caracterizado por la participación de la persona etnógrafa en la vida diaria de las personas durante un periodo de tiempo y con un enfoque que buscaba comprender los hechos sociales desde la perspectiva de sus actores, agentes o sujetos, pero sin olvidar los contextos locales, nacionales e internacionales en los que estos hechos sucedían (Celigueta y Solé, 2013). En este caso, se utilizó concretamente el método autoetnográfico, ya que, la necesidad y el objetivo planteados se centraban, sobretodo, en la posición de la persona etnógrafa como profesional de la educación.

Como argumentaban Chamberlain et al., (2011), esta metodología podía situar con mayor facilidad al equipo de investigadoras en los mundos vitales y en los espacios de los agentes participantes, puesto que no se entendía como una investigación de laboratorio, más bien se trataba de un estudio de campo en lugares concretos y de situaciones

cotidianas, teniendo en cuenta también, la aportación de Ballesteros (2019) quién daba especial relevancia al proceso de un estudio etnográfico debido a la transformación personal que producía en los sujetos implicados.

3.1. Contexto y participantes

La etnógrafa se adentró en dos contextos, por un lado, dinamizó un taller sobre identidades culturales en el CESAL: Centro Educativo y Social de Alcalà de Xivert (España) donde se encontraba la oficina de atención a personas migradas que dependía del ayuntamiento de la localidad y estaba vinculada con servicios sociales. En esta ocasión, se contó con la colaboración de 18 mujeres que iban una vez a la semana a este espacio para conversar y compartir ideas e inquietudes, practicar la lengua española y practicar técnicas de inserción laboral como el diseño del Currículum Vitae o la preparación de entrevistas de trabajo. Por otro lado, fue voluntaria en una comunidad africana. Concretamente visitó el Centro Cultural Aminata de Gandiol (Senegal) y la Residencia Artística Dëkandoo de Gandiol (Senegal), dos espacios creados a lo largo de varios años con la coordinación, el trabajo y el esfuerzo de integrantes de la asociación Hahatay son risas de Gandiol. Las personas participantes en esta ocasión fueron habitantes del pueblo de Gandiol e integrantes y voluntarios/-as de Hahatay.

3.2. Técnicas e instrumentos

Se describió el proceso detallando las técnicas y los instrumentos utilizados para la observación, recogida y análisis de la información obtenida de experiencias vividas en distintos contextos. En primer lugar se decidió dónde y cuándo realizar la observación participante mediante notas de campo, fotografías y vídeos. Paralelamente se realizaron entrevistas grupales semiestructuradas en Alcalà de Xivert y no estructuradas, individuales y en panel (varios entrevistadores/-as, un entrevistado/-a) en Gandiol. Acabado el trabajo de campo etnográfico, se procedió al análisis de los datos recogidos elaborando un inventario sobre el producto etnográfico. Para ello, los datos visuales se estudiaron siguiendo los métodos utilizados por Banks (2010) y Mannay (2017),

concretamente, la teoría de autor (Rose, 2001) o principio de reflexividad en la investigación visual, es decir, la autora de la imagen se examinaba a sí misma como persona y dentro del contexto específico para comunicar su modo de comprensión de la fotografía, además, también se utilizaron los métodos visuales como herramienta para la defamiliarización que permitían comprender el punto de vista de los agentes participantes, destacando con ello que el arte podía ser un "elemento que lograra superar los confines del lenguaje, abrir la experiencia y hacer de lo familiar algo extraño" (Mannay, 2017, p.43). Igualmente, se realizó un análisis de contenido (Denzin y Lincoln, 1998) basado en interpretación de datos a partir de la transcripción de entrevistas, la descripción de situaciones y la formulación de hipótesis. Por último, el estudio finalizó con un relato que ordenaba narrativamente los datos construidos en las fases anteriores, incluyendo una discusión y unas conclusiones que resaltaban el aprendizaje obtenido con la experiencia y aportaban el conocimiento a la comunidad científica (Hammersley y Atkinson, 1994).

3.3. Relato autoetnográfico

3.3.1. El cambio de mirada

En el primer contacto con el grupo de mujeres migrantes de Alcalà de Xivert la figura de la mediadora fue muy importante y facilitó el entendimiento pues se observó la barrera comunicativa producida por el desconocimiento de la lengua (Cima, 2012; Celigueta y Solé, 2014). Así mismo, durante la realización del taller "¿quién soy yo?" donde cada mujer mostraba aquello que le identificaba mediante el relato en tela, se creó un ambiente de confianza que permitió conversar sobre temas de su interés. Concretamente se destacó la importancia de incluir la lengua árabe en los colegios para favorecer el entendimiento entre las personas de diferentes culturas. Esta aportación evidenciaba que una parte esencial de la cultura era el lenguaje, no sólo porque servía de medio de comunicación interpersonal, sino también porque cada lengua expresaba los valores, significados y cosmovisiones del grupo que la hablaba, y era un elemento, a menudo fundamental, de su identidad como grupo cultural diferenciado (Sales y García, 2003).

En este momento, la autoetnografía empezó el camino hacia una nueva mirada, en la redacción del diario de campo halló un detalle relevante para el estudio: la influencia de su posicionamiento en el contexto y agentes participantes (Hammersley y Atkinson, 1994; Maturana y Garzón, 2015). La etnógrafa, como dinamizadora del taller, se centraba más en el producto resultante de las sesiones que en el proceso de encuentro y escucha activa. En aquel momento se dio cuenta que a pesar de tener claro que quería hacer un trabajo de campo, los hechos decían lo contrario, estaba haciendo una *investigación de sillón* (Chamberlain et al., 2011). Para conocer una cultura desde un enfoque etnográfico tenía que saber qué rol le habían asignado las personas del entorno (Aguirre, 2015; Maturana y Garzón, 2015). En este caso sentía que le estaban ayudando a dar respuesta a sus preguntas, lo cual no le permitía conocer realmente a las personas. Se dio cuenta que se había focalizado solamente en la observación y el análisis de la cultura objetiva, sin tener en cuenta la cultura subjetiva, es decir, la que hacía referencia a aquello invisible como podían ser los valores, las normas de comportamiento, los roles, las actitudes y las cosmovisiones (Sales y García, 2003).

FIGURA 1. Taller relato en tela "¿quién soy yo?"



Fuente: Imagen propia

Entonces, la etnógrafa detectó su necesidad de convivir con la diferencia desde otro lugar, para desmontar los prejuicios que tenía interiorizados que le hacían observar y actuar desde modelos integracionistas y

paternalistas que colocaban a las participantes como dependientes de la perspectiva profesional de la psicopedagoga. De este modo el proceso de investigación dio un giro. La etnógrafa se adentró en un nuevo contexto fuera de su país de origen y fue voluntaria en Hahatay son risas de Gandiol (Senegal), una asociación que desarrollaba proyectos de acción comunitaria relacionados con el arte. Había salido de su zona de confort y su principal necesidad era conocer la forma de hacer y vivir que tenían en el pueblo, para adaptarse y sentirse aceptada.

En este caso, tenía el rol de voluntaria, es decir, de una persona más que había ido a convivir con la gente de la zona y a trabajar en los proyectos que estaban haciendo los gandioleses y las gandiolesas. Su rol había cambiado por lo que tuvo que reubicarse y revisar su mirada. El trabajo comunitario en grupo servía de excusa para conocerse, pues les permitía observar diversas formas de hacer, de pensar y de aprender y compartir puntos de vista sobre realidades vividas. Estos encuentros interculturales originados permitían comentar cualquier inquietud, pero al mismo tiempo también producían choques que agitaban sus estructuras mentales debido a las diferentes interpretaciones culturales de cada persona.

A través de las preguntas y las reflexiones conjuntas, se cuestionó pensamientos y actitudes que tenía interiorizadas. Por ejemplo, la etnógrafa nunca había comido en el suelo, de hecho, recordaba frases que le decían cuando era pequeña como: *¡no te tires por el suelo!*, *¡siéntate en la silla!*, *¡levántate que te vas a ensuciar!*, etc. Por lo que para ella sentarse en el suelo no entraba en su idea de normalidad. Sin embargo, en la localidad donde se encontraba, utilizaban el suelo para la mayoría de actividades cotidianas (comer, cocinar, descansar, conversar, jugar, etc). Esta experiencia de pasar horas en el suelo le permitió mirar a los ojos a todas las personas, desde las más altas a las más pequeñas, ya que estaban todas a la misma altura. Con este cambio de hábito, igualando la mirada, valoró la importancia de la horizontalidad para conocer a la otra persona. Pues como destacaba Cima (2017) la horizontalidad y la humanidad son los dos pilares en los que se sustentaba el encuentro con el otro.

FIGURA 2. El espacio para todas las edades



Fuente: Fees Prod

3.3.2. Utilidad oculta a través del arte

El centro cultural Aminata, era una zona comunitaria de Gandiol (Senegal) dónde a través del arte mostraban la utilidad oculta de objetos y residuos del entorno. Este sitio se formaba por diferentes espacios construidos de manera ecológica, respetando la historia, tradición y cultura local y favoreciendo encuentros interculturales artísticos, ya que, en ellos participan personas voluntarias de la zona y también de otros países que a lo largo de una quincena convivían y trabajaban en el proyecto. La *competencia cultural* (Guerrero, 2017) favorecía relaciones interpersonales intensas y ambientes de confianza a partir del trabajo en equipo. No obstante, en estas situaciones de encuentro intercultural también se ocasionaban momentos incómodos y difíciles debido al desconocimiento de la lengua, al choque cultural que se producía con las múltiples y variadas interpretaciones o a la rotura de prejuicios interiorizados durante mucho tiempo. Los encuentros ofrecían la oportunidad para ampliar la mirada hacia la inclusión y la valoración positiva de la diversidad (Cima, 2012). Así mismo, las creaciones destacaban por su habilidad artística que permitía mostrar la utilidad oculta de las cosas. Utilizaban los materiales del entorno como por ejemplo los neumáticos, la paja, las telas, las botellas de vidrio o la madera para crear mesas, sillones, parques infantiles e incluso edificios, evidenciando con esta labor que "la capacidad de crear y experimentar el arte puede

concebirse como un modo de inteligencia humana que puede llamarse cualitativa" (Eisner, 2012, p. 126).

FIGURA 3. Aula de educación infantil del Centro Cultural Aminata Gandiol construida con botellas de vidrio llenas de arena



Fuente: Virginia Laiz

3.3.3. Memori-arte

Escuchar la voz de artistas ayudó a la etnógrafa a observar un ejemplo de conexión entre el arte y la educación. Ndongo, un artista de la localidad africana, relacionaba sus pinturas con su cultura. Sus obras de arte impulsaban a adentrarse de nuevo en los momentos vividos y a descubrir ideas y sentimientos escondidos (Eisner, 2012), pues las imágenes iban más allá de las palabras puesto que evocaban los elementos más profundos de la consciencia (Mannay, 2017). Este artista exponía con sus obras, la historia y los referentes culturales a toda la comunidad desde una mirada que mostraba la belleza de la cultura africana y compartiendo con Dewey (2008) que el peor enemigo de la mediocridad era el arte. Su arte estaba ligado a lo que Molano (2007) definía como *identidad cultural*, pues era capaz de despertar el sentido de pertenencia a

una colectividad, a un sector social o a un grupo específico de referencia con el cual se compartían rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias.

FIGURA 4. Cheikh Anta Diop, Thomas Sankara, Nelson Mandela y Aline Sitoé Diatta. Pintado por Ndongo Arts



Fuente: Imagen propia

FIGURA 5. Mujer senegalesa. Pintada por Ndongo Arts



Fuente: Imagen propia

3.3.4. Más arte por menos prejuicios = más humanidad

Durante su estancia en Gandiol, la etnógrafa conoció varias prácticas educativas interculturales artísticas que se hacían en el centro cultural Aminata y que mostraban lo que Clement (2018) definía como el espacio híbrido del arte, es decir, el lugar dónde cada individuo dentro de su diversidad pasaba a ser desapercibido. Entre ellas se destacan el cine de los invisibles o el teatro fórum que favorecían la interacción con el público, puesto que, a partir de un cortometraje o de una obra de teatro se hablaba de un tema tabú con humor y respeto ante la comunidad, considerando que "la función moral del propio arte era eliminar prejuicios, acabar con las capas que impedían que el ojo viera, arrancar los velos originados por la rutina y la costumbre y perfeccionar la capacidad de percepción (Dewey, 2008, p.325). También conoció las residencias artísticas que eran un espacio de encuentro entre el arte y la cultura que conectaban diferentes artes y artistas del mundo e invitaban a crear conjuntamente. Estos encuentros interculturales artísticos apostaban por el crecimiento sostenible hacia el cambio y estaban destinados a estructurar el sector de las industrias culturales y creativas (CII) en África, apoyando además, al desarrollo y la mejora de habilidades y redes de empresas del sector cultural y creativo. Pues como destacaba Naranjo, (2018) compartir el centro cultural aumentaba el valor y la riqueza del lugar considerándolo un motor para el desarrollo de la comunidad y para el intercambio de cultura y arte.

FIGURA 6. *Residencia artística Dëkandoo en Gandiol (Senegal)*



Fuente: Asociación Hahatay son risas de Gandiol

3.3.5. Hay que irse para volver

Las prácticas anteriores mostraban el modelo de gestión intercultural a partir del encuentro con el arte, no obstante, no se podía olvidar la observación del posicionamiento de la etnógrafa. A continuación se explica un hecho anecdótico que tuvo especial relevancia para el cambio de mirada de la autoetnógrafa, pues cuando salía a pasear por la zona le impactaba mucho ver casas en ruinas y suciedad al lado del mar, no sabía la causa de ello pero conversando con personas del pueblo conoció la historia de lo que había sucedido. Resulta que debido al riesgo de desbordamiento del río en época de lluvias, el gobierno decidió hacer una abertura para unir el mar con el río y conseguir reducir su cauce; esta "brecha", provocó que el mar entrara con fuerza e inundara los barrios de pescadores. A causa de este hecho, dejaron de tener agua dulce y los habitantes se vieron forzados a cambiar su actividad laboral y modo de vida. Desde aquel momento, la etnógrafa observó el espacio con otra mirada; la tristeza, el asco y la compasión iniciales se convirtieron en valentía, fuerza y admiración hacia la solidaridad y versatilidad de los habitantes. Esta vivencia le hizo reflexionar sobre la repercusión que ocasionaba la mala interpretación de una imagen, ya que, había entendido un significado distinto influenciado por sus estereotipos y prejuicios. Esta lectura incompleta, le impedía conocer a personas con historias de vida llenas de aprendizajes interesantes, así como hábitos y valores culturales e incluso formas de hacer diferentes, útiles y sostenibles. La experiencia en Gandiol fue un punto clave que le hizo repensar la figura docente.

Hay que irse para volver, le dijo un buen amigo gandiolés. Efectivamente, la etnógrafa necesitaba alejar la mirada de su zona de confort para quitarse los miedos y los prejuicios que había interiorizado durante mucho tiempo. A partir del trabajo y la convivencia con una cultura diferente a la suya, pudo revivir y entender el sentimiento de colectividad que destacaban y valoraban las mujeres de Alcalà de Xivert, un elemento clave para las participantes, pero que la etnógrafa no había sido capaz de ver desde el posicionamiento como profesional. Se dio cuenta de que este desplazamiento actitudinal le permitió salir de lo familiar para extrañarse con otras realidades de su entorno y reconstruir

sus esquemas mentales. Por todo ello, destacó que ponerse en el papel de etnógrafa siendo profesional de la educación le permitía desenfocar prejuicios utilizando el extrañamiento para entender la diferencia y comprender a la otra persona desde una perspectiva intercultural.

4. RESULTADOS

En base a la secuencia de preguntas de investigación, se empieza explicando cómo se generó el encuentro intercultural desde el arte. El centro cultural Aminata de Gandiol (Senegal) era un espacio que evidenciaba cómo el arte permitía mostrar la polivalencia de objetos residuales, mayoritariamente de plástico. Tal como apuntaba Eisner (2018), la experimentación con las artes aportaba fundamentos a la experiencia personal, desarrollaba la perceptividad y por lo tanto, el arte les permitía apreciar lo que previamente era insignificante. Las prácticas artísticas mostraban cómo el arte "favorecía los proyectos colaborativos, la producción cultural, la experiencia estética, el pensamiento divergente, etc". (Acaso y Megías, 2017, p. 113), pues se creó un espacio polivalente para el desarrollo de la comunidad que formaba parte de todos y todas, donde el arte destacaba por su poder de "impactar en las emociones y generar cohesión entre las personas" (Eisner, 2012, p.11). Estas vivencias enseñaron otra forma de conocer una cultura, donde la convivencia, el diálogo y la observación eran imprescindibles para observar otras realidades. Como apuntaba Abdallah (2006), los encuentros interculturales permitían romper prejuicios y construirse a uno mismo gracias al contacto con los demás, ya que, para encontrarse era imprescindible reconocer a la otra persona en la relación que se había establecido. Por lo tanto, además de estimular la visión artística de cada uno para "hacer visible lo invisible" (Jové, 2017, p. 50), la convivencia y el trabajo en equipos heterogéneos, daba lugar a la creación de una obra de todos y todas y a un espacio comunitario que se respetaba y se mantenía activo porque formaba parte de la identidad del grupo.

En los resultados también se observaban las transformaciones producidas en el posicionamiento de la etnógrafa. A lo largo del proceso se hallaron dos perspectivas, primeramente, se detectó una postura

neoracista, es decir, un racismo separador que elogiaba la diferencia cultural potenciando lo que llamaba *«las raíces» de cada pueblo*. Pero esta interpretación errónea dificultaba el estudio autoetnográfico, ya que no le permitía a la etnógrafa comprender las acciones y concepciones del grupo en su contexto (Antolínez et al., 2019). Por otro lado, con la autoetnografía se trabajó un elemento clave para esta investigación cualitativa: la auto-conciencia, la cual permitió a la etnógrafa explorar su mundo tratando de desvelar las conexiones entre lo personal y lo cultural (Guerrero, 2017). Para ello, el arte y los métodos visuales, como la fotografía o el relato en tela, fueron una herramienta que le ayudó a conocer el punto de vista de la otra persona, separando, en la medida de lo posible, las descripciones visuales de las interpretaciones cargadas de valor (Denzin y Lincoln, 2005).

5. DISCUSIÓN

La autoetnografía fue una herramienta profesional que sirvió para percatarse del cambio de mirada de la investigadora. Pues el proceso de narrar su propia historia le permitió tomar conciencia de sí misma, así como de su implicación y posicionamiento. Entrelazando los hechos y las experiencias biográficas, adoptó unas veces la perspectiva de insider, al tiempo que dirigía la mirada y focalizaba la atención hacia la realidad cultural como outsider (Guerrero, 2017), Así mismo, para conocer una cultura desde un enfoque etnográfico fue necesario conocer el rol que le habían asignado las personas del entorno. En la experiencia de Alcalà de Xivert, el escaso tiempo de intercambio y convivencia dificultó que se crearan vínculos de confianza que rompieran con los roles establecidos previamente, lo cual se vio reflejado en la mayoría de actuaciones del grupo ya que le daban, a la etnógrafa, las respuestas que necesitaba y no las que le hubieran dado si no le hubieran adjudicado el papel de "mujer, blanca, entrevistadora" (Hammersley y Atkinson, 1994; Maturana y Garzón, 2015). Referente a la vivencia de Gandiol, en un principio fue considerada como una "tubab" (palabra en wolof que significa "blanco o blanca"), los primeros días se observaba una diferencia clara entre ambas etnias, sin embargo, al igual que les pasó a las mujeres cuando llegaron por primera vez a Alcalà, tenía la

necesidad de sentirse una más del grupo, ser aceptada por los paisanos y paisanas de la localidad, aprender su lengua y participar en actividades cotidianas. Para ello, el respeto hacia su forma de hacer y ser, le facilitó conversar y conocer los gustos y las curiosidades de las personas con quienes compartía las tareas. Así mismo, la actitud abierta y flexible le ayudó a observar la diversidad desde un enfoque intercultural y acercarse a las personas de su entorno de una forma más cercana, lo cual impulsó a que varias personas consideraran que *tú ya eres de aquí*. En ambos casos, la etnógrafa reconoció el miedo y la dificultad que tuvo para romper los prejuicios producidos tanto "por la estructura de la personalidad como por la estructura social" (Cima, 2012, p. 10), sin embargo, afirma que esta rotura le dio una mirada más crítica e inclusiva de la diversidad.

Otro aspecto relevante fue el aprendizaje de una lengua para propiciar el encuentro entre culturas. El desconocimiento del árabe y del wolof provocaba inseguridad y dificultaba el entendimiento. La incomprensión le causaba desconfianza hacia las personas que le traducían, la autoetnógrafa pensaba que no le estaban explicando todo de la misma forma y que la traducción quedaba incompleta, sentía la necesidad de aprender su lenguaje para comprender realmente el mensaje. Como destacaban Sales y García (2003), la dimensión subjetiva de la cultura era una parte poderosa puesto que era el principal punto de interés para desarrollar el entendimiento intercultural, ya que, implicaba un determinado sistema de valores, normas de conducta, modelos de interacción, prácticas de socialización y patrones lingüísticos diversos, que componían una cultura y que causaban la mayor parte de las incomprensiones interculturales y problemáticas comunicativas. Por lo tanto, conocer la lengua de los agentes participantes era fundamental en el encuentro intercultural (Cima, 2012).

Así mismo, el elemento visual, era un medio en el proceso de recogida de datos (Gauntlett, 2007), investigaciones como la de Chamberlain et al. (2011), argumentaban que mediante los métodos visuales de producción de datos la persona que investigaba se podía situar más firmemente y con mayor facilidad en los mundos vitales y espacios de los participantes. No obstante, la imagen no era suficiente para juzgar o sacar

conclusiones, también se necesitaba conocer la historia que se escondía detrás y la interpretación del autor/-a (Mannay, 2017). En este caso, se pudo contemplar la relevancia por considerar los efectos que producía una imagen en la persona que observaba y la dualidad de sentidos visibles que se le podía dar al contenido (Banks, 2010). Los encuentros vividos le enseñaron a la etnógrafa que en este tipo de estudios lo primero que debía ser cuestionado y examinado era la interpretación de la persona que investigaba considerándola, además, como algo específico a nivel personal, cultural e histórico (Mannay, 2017).

El cambio de posicionamiento le permitió observar situaciones posteriores desde una perspectiva más amplia y comprensiva, pues cuando empezó el estudio sólo le interesaba el producto final para su trabajo, ni en sus preguntas ni en sus prioridades estaba conocer la historia de vida de cada persona para entender la realidad (Cima, 2017). Con este enfoque no hubiera entendido a las mujeres que salieron de su zona de confort y siguieron construyendo su vida en un país diferente, renunciando a elementos importantes e identitarios para ellas, cambiando hábitos y adaptando su forma de hacer y ser al nuevo entorno. Destacando que la sociedad receptora actuó desde un posicionamiento colonial que no escuchó las historias de vida de las mujeres y creó una división artificial con propuestas multiculturalistas que ejercían violencia simbólica a través del lenguaje (Walsh, 2010 y Acaso, 2012), utilizando eufemismos políticamente correctos que ocultaban situaciones de injusticia y desigualdad (Aguado, Sánchez y Gil, 2018).

6. CONCLUSIONES

Este trabajo cuestionaba la existencia de la realidad homogénea en nuestras sociedades, evidenciando que al reconocer sólo las perspectivas mayoritarias, se dejaba fuera lo particular y especial de cada individuo. Así mismo, mostraba a profesionales del ámbito educativo que la etnografía podía ser una estrategia metodológica y teórica útil para la diversidad individual encontrada en la escuela y el aula (Montero-Sieburth, 2006).

Como conclusión, mediante el estudio etnográfico se observó que el cambio intrapersonal y en la relación de la realidad de la etnógrafa con la del otro permitía la conexión de miradas, ocasionando una transformación en las ideas previas, estereotipos y referencias para entender el mundo que le rodeaba (Antolínez et al., 2019). Así mismo, mediante la intuición, la reflexión, la empatía y el arte que según Dewey (2008) perfeccionaba la capacidad de percepción y contribuía a eliminar prejuicios; la etnógrafa pudo familiarizarse con lo extraño y extrañarse con lo familiar para llegar a ser una más en la comunidad estudiada (Álvarez, 2008). Con esta capacidad para defamiliarizar y afrontar con asombro una observación, por vulgar o rutinaria que le pareciera, juzgó la realidad desde otros puntos de vista dejando a un lado sus concepciones previas (Hammersley y Atkinson, 1994; Mannay, 2017).

El desarrollo de prácticas interculturales requería reconocer elementos clave como: el contexto donde se realizaban, las relaciones de poder y los objetivos compartidos entre participantes, por todo ello, se recomendó el método etnográfico a las personas que formaban parte del ámbito educativo, porque permitía hallar perspectivas de interacción interculturales i actualizar las prácticas a nuevos contextos con el fin de incluir la diversidad individual a las propuestas didácticas (Montero-Sieburth, 2006). Así mismo, el encuentro intercultural desde el arte creó un vínculo afectivo, un sentimiento de pertenencia a un grupo y la toma de conciencia relacionada con la actitud de extrañamiento y defamiliarización. Por lo que se destacó la relevancia de las prácticas creativas que propiciaban el encuentro intercultural porque favorecían una educación inclusiva, ecológica y sostenible tanto en la persona como en su entorno.

Respecto a las limitaciones del estudio, tal como señalaban Denzin y Lincoln (2005) en casos como este donde participaban diferentes colectivos, existían restricciones como la dificultad para organizar entrevistas grupales o también, la atención minuciosa con las descripciones y recogida de datos visuales para favorecer el respeto hacia los agentes participantes y su entorno. También se reconoció la escasa formación etnográfica que se ofrecía a profesionales del ámbito educativo, lo cual dificultaba la realización de este tipo de investigación social que ofrecía

la oportunidad de aportar y gestionar nuevos conocimientos que contribuían a una manera más efectiva de comprender problemas, intervenciones y transformaciones de cada comunidad (Maturana y Garzón, 2015). Por tanto, se destacaron futuras líneas de investigación sobre este tema, puesto que estaban ante una realidad que mostraba la necesidad de una educación intercultural adaptada a las demandas y características sociales concretas (Sales y García, 2003). Así mismo, siguiendo la línea de Eisner (2012) y Acaso y Megías (2017), se consideró que todavía quedaba trabajo pendiente en una vinculación entre arte y educación que ensalzara las características individuales de cada una, complementándose, sin desvalorizar ninguna de las dos.

Finalmente, el cambio intrapersonal y en la relación de nuestra realidad con la del otro, permitía la conexión de miradas, ocasionando una transformación en sus ideas previas, estereotipos y referencias para entender el mundo que les rodea (Antolínez et al., 2019), pues a través del arte, la intuición, la reflexión y la empatía era posible familiarizarse con lo extraño y extrañarse con lo familiar para llegar a ser una más en la comunidad estudiada (Álvarez, 2008).

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecer al equipo organizador del Congreso de Identidades, Inclusión y Desigualdad 2021 la aceptación y publicación de dicho artículo, así como a las personas participantes en el proceso etnográfico.

8. REFERENCIAS

Abdallah-Pretceille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural education*, *17*(5), 475-483. DOI 10.1080/14675980601065764

Abdallah-Pretceille, M. (2017). De la didactique des langues à l'éthique de l'altérité et de la diversité. *Français dans le monde. Recherches et applications,* (62), 93-104. URL https://bit.ly/2L40QKx

Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata.

Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.

Afrique creative. (2019). À propos. URL https://bit.ly/2OHV7wJ

Aguado, T., Sánchez, H. y Gil, I. (2018). Espacios y prácticas de participación ciudadana. Propuestas educativas desde una mirada intercultural. *Relieve: Revista ELectrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 24* (2).

Aguirre, Á. (2015). *Metodología cualitativa etnográfica.* Perú: UDAFF.

Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología, 24* (1), 1-15. URL https://bit.ly/311LFGP

Antolínez, I., García-Cano, M., y Ballesteros, B. (2019). Aproximación al método etnográfico. En Ballesteros, B. (Coord.), *Investigación social desde la práctica educativa* (pp. 1-485). Madrid: UNED.

Banks, M. (2010). Los datos visuales en investigación cualitativa. Madrid: Morata.

Bruner, J. (2004). *Desarrollo cognitivo y educación*. 5ª ed. Madrid: Morata.

Casas Santiago, M. (2011). La imagen modela la imagen: África a través de los libros de texto de secundaria. *El Guiniguada*, *20,* 41-70. URL https://bit.ly/2nzOTnn

Celigueta, G. y Solé, J. (2014). *Etnografía para educadores.* Barcelona: UOC.

Chamberlain, K., Cain, T., Sheridan, J. y Dupuis, A. (2011). Pluralisms in Qualitative Research: From Multiple Methods to Integrated Methods. *Qualitative Research in Psychology, 8* (2), 151-169. DOI 10.1080/14780887.2011.572730

Cima, R. (2012). Pedagogía cultural para una educación hacia el encuentro. *Revista RUEDES*, *2*(3) 1-17. URL https://bit.ly/31ZJo09

Cima, R. (2017). Ripensare ordine delle cose. *Formazione, lavoro, persona 7* (22), 220-226. URL https://bit.ly/2p77Huw

Delgado, M. (2007). *Sociedades movedizas: Pasos hacia una antropología de las calles.* Barcelona: Anagrama.

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London, Inglaterra: Sage.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia.* Barcelona: Paidós.

Eisner, E. (2012). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. (2018). The invention of mind: Technology and the arts. *A Fine FACTA, 16* (1), 19-23. URL https://bit.ly/2KTZBNP

Ellis, C.; Adams, T. y Bochner, A. (2015). Autoetnografía: Un panorama. *Astrolabio*, 14, 249-273.

Escarbajal, A. (2015). Comunidades interculturales y democráticas. *Madrid: Narcea*.

Escarbajal, A., Essomba, M. A., y Abenza, B. (2019). El rendimiento académico de alumnos de la ESO en un contexto vulnerable y multicultural. *Educar, 55(1)*, 79. DOI 10.5565/rev/educar.967

Essomba, M. A. (2008). *10 ideas clave para la gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.

García, C. R., Arroyo, A. y Andreu, B (2016). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*. URL https://bit.ly/2q2x417

Gauntlett, D. (2007). *Creative Explorations: New Approaches to Identities and Audiences*. London: Routledge.

Guerrero J. (2017). Las claves de la autoetnografía como método de investigación en la práctica social: conciencia y transformatividad. *CIAIQ 2017*, *3*. URL https://bit.ly/33BW9ja

Gil Martínez, J. (2010). El reconocimiento recíproco como base normativa del encuentro intercultural. *Recerca. Revista de pensament i anàlisi, 10.* 67-86. URL https://bit.ly/2nyKnFA

Gilles, C. (2007). *Manifiesto del Tercer paisaje*. Barcelona: GGmínima.

Godoy, A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudios pedagógicos (Valdivia), 35*(2), 189-202. DOI 10.4067/S0718-07052009000200011

Goguen, L. y Aucoin, A. (2005). *The progress toward inclusión: a case model of a fracophone New Brunswick school.* New Brunswick: Université de Moncton.

Hahatay son risas de Gandiol. (2019). Index. URL https://bit.ly/2VwMx5c

Hammersley, M. y Atkinson, P (1994). *Etnografía. Métodos de investigación.* 2ª ed. Barcelona: Paidós.

Huerta, R. (2011). Maestros, museos y artes visuales. Construyendo un imaginario educativo. *Arte, individuo y sociedad*, *23*(1), 55-72. URL https://bit.ly/2XZjwR2

Fullana, J., Pallisera, M., Vilà, M., y Puyalto, C. (2016). Las personas con discapacidad intelectual como investigadoras. Debates, retos y posibilidades de la investigación inclusive. *Empiria. Revista De Metodología De Ciencias Sociales*, *33*, 111-138. DOI 10.5944/empiria.33.2016.15866

Jové, G. (2017). *Maestras contemporáneas*. Lleida: Universitat de Lleida.

Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Madrid: Narcea.

Maturana, G. A. y Garzón, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Educación y desarrollo social*, *9*(2), 192-205. DOI 10.18359/REDS.954

Molano, O. L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Opera, 7*(7), 69-84. URL https://bit.ly/2UcRizg

Moliner, O., Sales, A., y Escobedo, P. (2016). Posibilidades y limitaciones de generar cultura de centro desde prácticas compartidas de aula: El caso de la educación intercultural inclusiva. *Estudios Sobre Eduación, 30,* 51-70. DOI 10.15581/004.30.51-70

Montero-Sieburth, M. (2006). La auto etnografía como una estrategia para la transformación de la homogeneidad a favor de la diversidad individual en la escuela. In *Universidad de Massachussets-Boston.* URL https://bit.ly/3abgXQU

Naranjo, J. (16, enero y 2018). Aminata vuelve a brillar en Gandiol. *EL PAÍS.* URL https://bit.ly/2MwRsPo

Parrilla, Á., Susinos, T., Gallego-Vega, C. y Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89, 145-156. URL https://bit.ly/311MRtN

Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital: La escuela educativa.* Madrid: Morata.

Raedó, J. y Cerezo, S. A. (2018). Arquitectura inclusiva y su utilización como instrumento socializador en educación. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, (46), 41-54. DOI 10.15366/tarbiya2018.46.03

Rehaag, I. (2006). El significado del cambio en un encuentro intercultural. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 3.* URL https://bit.ly/2Vv4sJl

Rose, G. (2001). *Visual Methodologies: An Introduction to Researching Visual Materials.* 4a ed. London: Sage.

Rousseau, N., y Belanger, S. (Coor.). (2004). *La pedagogie de l'inclusion scolaire,* Québec: Université du Québec.

Sàez, B. (2018). Saberes situados. *Enrahonar: quaderns de filosofia*, *60*. DOI 10.5565/rev/enrahonar.1198

Sales, A. (2009). Diversidad en el ámbito escolar: por una educación intercultural. *Quaderns digitals*. URL https://bit.ly/2M4z8yg

Sales, A. y García, R. (2003). *Programas de Educación Intercultural*. 2ª ed. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Sales, A., Traver, J., y Caño, J. M. (2005). Integrart: una experiencia de inclusión educativa vinculada a los espacios culturales de escuela y museo de arte. *Revista de Investigación en la Escuela, 56,* 95-105. URL https://bit.ly/2IBpKQf

Sen, A. (2007). *Identidad y violencia: la ilusión del destino*. Katz Editores.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, *75*, 96.

Wimmer, Franz (2007). Cultural Centrisms and Intercultural Polylogues in Philosophy. *International Review of Information Ethics 7*, 82-89. URL https://bit.ly/2OAG7AD

¿QUIÉN SOY?: EL LIBRO DE ARTISTA COMO HERRAMIENTA PARA LA EXPLORACIÓN DE LA IDENTIDAD

CARMEN MORAL RUIZ
Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN

La importancia de entablar una relación entre la realidad actual y las prácticas artísticas contemporáneas no es, lamentablemente, una práctica diaria en la educación actual. Los procesos y las técnicas artísticas utilizadas son relevantes a la hora de elaborar una práctica artística, ya que conviven con un proceso en el que establecemos un diálogo con el futuro espectador, mostrando quiénes somos según lo que hayamos seleccionado como elemento que se identifica con nuestra identidad. A lo largo de la historia, la elección de la técnica y lo representado nos ha hablado de la persona que era ese artista. Esa vinculación entre la materia y la representación radica en el interés del ser humano en aplicar su huella y dejar su impronta para el futuro, lo que supone la necesidad de vincularse con materiales más duraderos que nosotros mismos. Esa selección de material por su durabilidad puede no ser tal, ya que la elección de materiales efímeros en el campo artístico es, en las últimas décadas, muy común y también establece un significado en torno a su elección. De cualquier forma, es común para materiales duraderos o efímeros la necesidad de impronta, de la cual ya se tienen ejemplos desde nuestros inicios como especie en las representaciones de las cuevas prehistóricas. Desde esas representaciones hemos ido explorando nuestra identidad y dejando testigos a lo largo de todas las épocas hasta la actualidad, en múltiples formatos e, incluso en la actualidad, en proyecciones de nuestro yo reelaboradas para una red social.

La búsqueda de nuevos elementos en los que basar el arte y la forma de entenderlo, cambiaron de forma radical tras la Segunda Guerra Mundial (Haro, 2015). En dicho panorama, el libro de artista contemporáneo se establecía como un elemento con un potencial altísimo como medio difusor de las ideas artísticas que estaban proliferando (Haro, 2015). Este medio, es el apoyo en el que se basa esta propuesta, vinculándolo a la exploración de la identidad en las aulas.

A lo largo de esta investigación, se pretende abordar las posibilidades presentes en la inclusión de artistas como medio de referencia, de manera que el alumnado cuente con ejemplos para la representación y reflexión sobre ellos mismos y lo que les rodea. Por ello, se pretende que el alumnado de primer curso del Grado de Educación Primaria elabore un libro de carácter multisensorial, en el que tengan cabida texturas, colores y formas diversas como medio de representación del yo de forma abstracta. En este sentido, se muestran las obras y estudios asociados a la figura de Bruno Munari, el cual buscaba la experimentación a través de lo sensorial y la comunicación visual. Ese libro se conformaría como una representación de la persona que lo ejecuta, de forma que se busca la forma de contar una historia, haciendo hincapié en la importancia de los microrrelatos para el conocimiento de la identidad social que nos rodea. Estos microrrelatos nos hablan de la identidad personal, del individuo dentro de una sociedad, poniendo la mirada en lo individual frente a lo general, en aquello que nos define independientemente del resto. A través de estas pequeñas historias personales el alumnado busca sus vivencias y persigue plasmarla a través de una vinculación con la materia, elaborando sus libros a través de procesos más o menos complejos. A través de dichos procesos se observa la huella como medio de representación del yo, como las manos en las cuevas elegidas como abstracción de un cuerpo que quiere dialogar con el futuro y llamar la atención sobre su existencia.

Se obtienen de este proceso de conocimiento y necesidad de impronta, ejemplos sobresalientes de la representación personal a través de la creación plástica por parte del alumnado, concibiéndose como una actividad muy enriquecedora para el conocimiento individual.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de esta investigación son los siguientes:

- Elaborar propuestas vinculadas a disciplinas artísticas contemporáneas como el libro de artista que, además, establece vínculos interdisciplinares de gran interés docente.
- Vincular los elementos matéricos con la realidad personal del alumnado, estableciendo vínculos de resignificación de los mismos en la búsqueda de una representación personal.
- Profundizar en el ejemplo de artistas contemporáneos como medio de visibilización de las corrientes artísticas actuales y de sus posibilidades en el ámbito educativo.
- Incidir en la importancia y la vinculación de la naturaleza material y de los procesos seleccionados con la idea que se quiera elaborar.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

A lo largo de este estudio, se pretende mostrar las posibilidades que emergen del uso del libro de artista apoyado en la figura de Bruno Munari y su relación con los libros infantiles. En la primera fase, se ha elaborado un breve estado de la cuestión a través de una primera fase de estudio bibliográfico que gira en torno al libro de artista como género artístico y a la figura de artistas entre los que destaca la figura de Bruno Munari. Esta búsqueda se ha llevado a cabo a través de bases de datos bibliográficas que arrojan publicaciones de interés en formato de libros y revistas publicados. A su vez, se elabora una búsqueda a través de diversos repositorios de internet, que aportan información variada para conocer el estado de la cuestión de la temática planteada en torno a la identidad y las reflexiones sobre la representación de nuestra personalidad más allá de lo externo.

Tras esta primera fase en la que se elabora un estado de la cuestión y que se recoge en el marco teórico y conceptual, se procede a mostrar los principios para la elaboración del libro de artista multisensorial del

alumnado y un extracto de los elaborados por el alumnado de primer curso del Grado de Educación Primaria. A este grupo se le proponía la elaboración de un libro multisensorial que reflejara su identidad y que tuviera una relación con los materiales, texturas, formas y colores seleccionados, tomando como ejemplo los elaborados por el artista Bruno Munari en el siglo XX. Esta labor de recogida de los distintos trabajos se realiza a través la plataforma Moodle, extrayendo posteriormente aquellos más interesantes o representativos, que se incluyen como resultados de esta investigación.

4. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

4.1. LA IMPORTANCIA DE LOS MICRORRELATOS Y LA IDENTIDAD

Los relatos son de gran importancia como base para la creación de imágenes que nos lleven a ellos (Ruiz, 2017). Estas historias que nos hablan de nosotros mismos también están vinculadas a las representaciones visuales que tenemos de ellos. Esas representaciones visuales son dependientes de nuestra alfabetización visual. Tal y como recoge González (2017a) acerca de las investigaciones de la artista y fotógrafa Wendy Ewald, esta alfabetización se puede fomentar a través de la lectura, la escritura, lo auditivo y lo visual. El campo de lo visual es menos trabajado en los centros escolares y, con ello, se promueve una falta de alfabetización, dando lugar a una falta de capacidades en cuanto al relato visual. González (2017a), menciona a la fotografía como el medio adecuado para fomentar ese campo, de manera que se puedan establecer relaciones cíclicas en procesos de escritura, fotografiado y una posterior escritura. Estos procesos se pueden extrapolar a la utilización de libros de artista como medio de alfabetización y exploración de la identidad a través de la creación plástica, profundizando en las relaciones de los elementos del lenguaje visual que están determinados por los elementos básicos (punto, línea, plano) y los elementos visuales (luz, textura, color) y sus relaciones con los relatos que se quieran plasmar. Esto nos lleva a la elaboración de mensajes compuestos desde la necesidad de contar lo vivido de forma más o menos abstracta o figurativa.

Lo que contamos a través de las imágenes tienen gran importancia, como, por ejemplo, ocurre en la obra de la artista y restauradora Kathleen Gilje. Esta artista realiza sus propias versiones de obras reconocidas, estableciendo nuevos relatos con, en ocasiones, técnicas propias de la restauración de obras de arte. Trabaja la temática feminista como, por ejemplo, en su obra *Susana y los ancianos, restaurada* (Gilje, 1998), en la que elabora un cuadro subyacente a la copia del original a través de pigmentos opacos para los rayos X. En esta muestra la lucha de una mujer que va a ser violada, relacionándolo con la violación de la propia artista de la obra original Artemisia Gentileschi. En esta imagen subyacente, visible a través de rayos X, se observa que porta un cuchillo en un intento de defensa, reflejándose las posibilidades que subyacen en los relatos a través de la imagen.

En cuanto a la identidad, esta "se trata de un pensamiento occidental que surge en la historia con el interés de saber quiénes somos" (Oller, 2013, p. 25). Tal y como relata Oller (2013) nos preguntamos "¿Quién soy yo?" (p. 25), marcando dicha pregunta nuestra propia evolución, tomando en consideración aquello que queremos llegar a ser, por lo que buscamos otra identidad en busca de una transformación. Para comprender esa identidad que nos define, debemos relacionarla con los relatos que nos modelan. Teniendo en cuenta que "las experiencias personales y colectivas consolidan recuerdos y los recuerdos configuran la memoria que es, finalmente, la que construye nuestra historia y, de algún modo, nuestra identidad". (Urda, 2015, p. 7).

A la hora de reflejar nuestra identidad de forma visual hay que llamar la atención acerca de la importancia que en nuestra sociedad ha tomado nuestro aspecto externo. En este sentido "los medios de comunicación de masas […] han construido una imagen modélica donde la sociedad ha de reflejarse" (López y Gauli, 2000, p. 43). En este sentido, se considera que se propugna a través de los medios de comunicación un modelo concreto que, en la mayoría de los casos, no responde a la realidad social. Los cuerpos y, con ellos, las identidades que se derivan de los mismos, son variables y diversas, pero no es así su representación a través de los elementos visuales que nos rodean. La obra de artistas como Yolanda Domínguez (2021), hacen hincapié en la necesidad de

la rotura de estereotipos. Esta concienciación la elabora a partir de obras como *Rompe el estereotipo* (Domínguez, 2020), en la que aparecían mujeres diversas llevando el mismo vestido que el utilizado en la campaña de otoño/invierno 2020 de El Corte Inglés. En este tipo de publicidad, la gran mayoría de las mujeres no se siente identificada y, además produce un efecto devastador, en muchos casos, en su autoestima.

La vinculación del arte, la identidad y los relatos también está presente en otras dinámicas y publicaciones. Por ejemplo, la obra de Aitor Saraiba titulada *Tejiendo vidas, contando cuadros* (2020), que realiza un recorrido de las obras del museo en relación a las biografías de personas que lo han visitado, vinculando las imágenes al texto. Estos ejemplos, entre otros, nos muestran las posibilidades de representación de las imágenes vinculadas a los microrrelatos en la construcción de una imagen visual que refleje la identidad.

4.2. EL LIBRO DE ARTISTA

Los orígenes del libro de artista pueden parecer recientes, pero se pueden recoger ejemplos de la antigua China, en los que se realizaba una exploración vinculada a la elaboración de elementos que se considerarían como un "objeto único" (Polo, 2011, p.3). La vinculación entre el libro y la concepción de obra de arte, estaría determinada en los inicios con su elaboración, que debería ser "hecho a mano" (Polo, 2011, p. 3), con un carácter individualizado y no repetible. Esta cualidad también determina, en cierto modo, la concepción actual de libro de artista, ya que su carácter único será el adjetivo más característico de este tipo de obras.

El libro tradicional se define como una "colección de páginas formando una secuencia, con un orden coherente" (Haro, 2013, p. 26). En manos del artista es modificado para ser utilizado como espacio de creación, desarraigándose de la estructura establecida para el lector (Haro, 2013). Aun separándose de los elementos tradicionales del libro para su necesidad creadora, seguimos encontrando el remanente de aquello que le ha caracterizado, como son los elementos que los ilustran (Haro, 2013). Relacionado con esa ilustración que se incluye dentro de los libros tradicionales, aparecería como posible precedente del libro de artista, los

libros ilustrados. En este sentido, existen numerosos ejemplos, desde la edición de los grabados de Goya, pasando por la contribución de las vanguardias en este sentido y de artistas que, como Picasso, aportaron su obra para la ilustración de textos (Haro, 2013).

Tal y como refleja Salvador Haro (2013), la definición de libro de artista se concibe como una tarea compleja y, a su vez, puede ser considerada innecesaria, ya que del mundo artístico "destaca su capacidad para reinventar y reformular cualquier principio, que automáticamente deja obsoleto cualquier intento de definición que no se puede referir más que a lo ya conocido y nunca a lo aún no inventado" (Haro, 2013, p. 17). No es el objeto de esta investigación definir la naturaleza del libro de artista, solo se debe llamar la atención sobre las posibilidades de este y su naturaliza diversa. También es interesante la relación que el libro de artista tiene con respecto al tradicional, y que se basa en la estructura y forma. Sobre esa base y relación se apoya esta propuesta, vinculando dichos elementos para que sirvan como herramienta a la reflexión sobre la identidad personal.

En cuanto a lo que se refiere al contenido, los libros de artista pueden servir como "modo de perpetuar y documentar performances y acciones artísticas. También para reflejar viajes y derivas, difundir ideas artísticas, hacerlos funcionar como catálogo de exposición, […]" (Haro, 2013, p. 47), entre otros propósitos. Uno de estos propósitos en cuanto al contenido, es el que se plantea en esta investigación y que está basado en la representación de la identidad y la inclusión de los microrrelatos asociados. Esa identidad se vincula a aquello que caracteriza al libro de artista, la diversidad de materiales y formas seleccionados, cuidadosamente elegidos en cuanto a su relación. Estos se encuentran plasmados en un formato de libro tradicional, pero elaborado desde la perspectiva del libro como un objeto artístico en si mismo y referente de una personalidad.

En los precedentes sobre los que se desarrollan los libros de artista, se debe citar a William Blake y William Morris, en cuyos libros la ilustración y la tipografía tomaban un sentido único en la edición (Haro, 2013). Tras ellos existe una larga lista de autores como Stéphane Mallarmé, Cendrars y Delaunay entre otros, que experimentaron con las

posibilidades del libro y sus elementos, como eran la ilustración, la tipografía y el diseño (Haro, 2013). El concepto de libro de artista a lo largo de los años 60 y 70 hace que la conformación visual de los libros se modifique, convirtiéndolos en "toda clase de objetos, espacios de creación y experimentación, en acciones, performances, nuevos medios, etc". (Oller, 2013, p. 37). Dentro de las vanguardias cabe reseñar el uso por parte de Marcel Duchamp del *Ready-Made,* que él mismo desarrolló, y que estableció "un nuevo género para la edición de libros artísticos: el libro objeto" (Haro, 2013, p. 117), determinante para las experimentaciones posteriores en este sentido. Por ejemplo, en su obra *La Boîte en Valise* de 1936-41, que consistía en una especie de museo en miniatura de sus cuadros instalados en una maleta.

Como ejemplo de las experimentaciones en torno al material y la forma para la conformación de los libros, se puede citar a Dieter Roth, el cual realizaba una serie de recortes y troquelados que permitían establecer la estructura del "espacio interior del libro" (Haro, 2015, p. 165). Su obra de mediados del siglo XX utilizaba diversos materiales, como los acetatos transparentes, elementos geométricos y tipografía, materiales impresos, etc. (Haro, 2015). Por ejemplo, su obra *daily mirror book* (Roth, 1961), en la que utiliza recortes de un periódico, profundiza en el sentido de la resignificación de la materia hacia la intención del artista y su significado, de gran interés para esta investigación que vincula el material, la forma y, en general, los elementos que conforman el libro, con la identidad y la resignificación de los mismos, para establecer un discurso autobiográfico que muestre la identidad personal.

En cuanto a la relación del libro de artista con la infancia, a partir de finales del siglo XX, se elaboran numerosos estudios acerca de la forma de cognición del niño y la niña, lo que hacía necesaria la revisión de los productos literarios dedicados a este sector (Cantabella y Correro, 2014). En este sentido, se crearon obras que entrarían dentro de la denominación, tan amplia y compleja, de libro artista. Entre ellas, se destaca la figura de Bruno Munari, que enfoca parte de su obra a los libros y la infancia, definiendo la importancia de la experimentación, cuestión que se aborda en el siguiente apartado.

4.3. LA FIGURA DE BRUNO MUNARI Y SU RELACIÓN CON EL LIBRO MULTISENSORIAL

Bruno Munari (1907-1998), artista y diseñador italiano, del que se destacada su labor en favor de la experimentación a través del juego como medio de descubrimiento en la infancia. Munari sería uno de los primeros que incluyo la exploración de la capacidad narrativa y comunicativa del lenguaje visual (Cantabella y Correro, 2014). Los artistas que lo tomaron como ejemplo, trabajaron el libro desde las posibilidades que se brindaba en cuanto al entendimiento de elementos como "el espacio de la página, la direccionalidad de la lectura, la temporalidad, el color, las texturas o los elementos gráficos elementales, necesarios para componer cualquier dibujo (incluidas las letras)" (Cantabella y Correro, 2014, p. 25).

Cuando se empezó a trabajar más en profundidad con la abstracción en los entornos artísticos como una morfología artística aceptada, Munari, pasó a realizar lo que se denominaría como "libro ilegible" (Munari, 1981, p. 218). Este tipo de libros se expusieron, en 1950, en la Librería Salto de Milán (Munari, 1981). En ellos, no necesariamente aparece un contenido escrito, ya que establecen una comunicación a través de todos sus elementos, no tipográficos, como el papel, la textura, la encuadernación, el color, entre otros, creándose un "hilo discursivo" (Haro, 2013, p.222). Munari (1981) resaltaba que no se prestaba la suficiente atención "al espacio en blanco" (p. 218), experimentando con las posibilidades de esos elementos, excluyendo el texto, como medio de comunicación. Es decir, buscaba la forma de comunicar visualmente trabajando con "los tipos de papel, con todos los tipos de formatos; con distintas encuadernaciones, troquelados, secuencias de formas (de hojas), con papeles de diferentes materias, con sus colores naturales y sus texturas" (Munari, 1981, p. 219). En esa investigación incluyó muchos tipos de papeles, desde los de seda, estraza, sintéticos hasta otros transparentes, vinculando sus cualidades al sentido que quería como, por ejemplo, a través de los papeles vegetales y su relación con un entorno característico de la niebla (Munari, 1981, p. 221). También experimentaba con los formatos de las páginas, puesto que consideraba que era monótono aquello que era repetitivo, buscando organizaciones que

siguieran algún tipo de ritmo, ya fuera con la forma o el color, estableciendo relaciones diferentes en cada paso de página, al utilizar también los cortes de los papeles como elemento vertebrador (Munari, 1981, p. 222).

Otra de sus experimentaciones, "los Prelibros" (Munari, 1981, p. 229), provenía de la observación por su parte de los libros infantiles y de lo tediosos y aburridos que podían llegar a ser, provocando el abandono, por parte de muchos lectores potenciales, de la lectura en las siguientes etapas e incidiendo en la falta de aprecio como adultos. Consideraba necesario vincular los libros de la infancia a todos nuestros "receptores sensoriales" (Munari, 1981, p. 231), de forma que hubiera en ellos todo tipo de información de tipo visual, táctil, térmica, etc. Estos libros tendrán un mismo título: "LIBRO" (Munari, 1981, p. 232), e invitaban a los niños y las niñas a explorar su imaginación, de forma que no se cerraba a una lectura, muy definida por el texto, sino que estaba abierto a posibles interpretaciones (Munari, 1981).

El desarrollo de su concepción dio lugar a lo que se denominaría como "el Método Bruno Munari®" (Restelli, 2002, p.33), desarrollado en los Laboratorios Bruno Munari® en los que se abogaba por crear un lugar de creatividad y conocimiento, de experimentación, descubrimiento y autoaprendizaje a través del juego (Restelli, 2002, p.33). Munari incide en que desde el nacimiento conocemos a través de nuestros sentidos, tenemos una percepción plurisensorial. Esa percepción plurisensorial, la desarrolla Munari trabajando a través de texturas que se pueden encontrar en muchos lugares para mejorar el conocimiento de los niños y las niñas (Restelli, 2002).

Tal y como recoge Ana González (2017b), Munari fue uno de los artistas que fue capaz de profundizar en la experimentación y las sensaciones a través de la comunicación visual. Este realizaría aportaciones fundamentales en investigaciones acerca de "la luz, el movimiento y el desarrollo de la actividad creativa y la fantasía en la infancia mediante juegos" (Colomer, 2020).

Bruno Munari utilizaba todos los sentidos como medio para realizar una lectura, por lo que se daba una comunicación plurisensorial (González,

2017b). Se alejó del concepto de libro tradicional, enfocado a un aprendizaje repetitivo, para pasar a una lectura de experimentación con una comunicación que iba más allá de lo textual para adentrarse en lo sensorial (González, 2017b).

A lo largo de esta aportación, se observa la necesidad de profundizar en el carácter multisensorial de aquello que se elabore para la infancia, dado que los niños y las niñas siempre empiezan a comunicar y a relacionarse con el mundo que los rodea a través de varios sentidos. No sólo utilizan los ojos, por ejemplo, tampoco saben hablar para comunicarse con los adultos, ni pueden aprender lo que son los objetos que les rodean únicamente con la vista. Trabajan con el tacto de sus manos, de su cuerpo y de su boca. Y estas sensaciones se prolongan en distintos estadios de nuestra edad infantil pero también en la etapa adulta, ya que nos relacionamos con nuestro entorno. Por ejemplo, en el caso de la lectura, ya que también nos gusta el tacto del papel, creamos imágenes asociadas al texto y vinculadas a lo que vemos e incluso oímos u olemos. Pero esas experiencias, ese bagaje, deben estar recogiéndose desde la infancia, por lo que es importante ese interés que Munari tenía por la inclusión de una amplia variedad de elementos que fueran capaces de profundizar en las conexiones entre nuestros sentidos.

5. APLICACIÓN DEL LIBRO MULTISENSORIAL EN EL AULA

5.1. EL LIBRO MULTISENSORIAL

El libro de artista, en palabras de Oller (2013), es "una combinación de muchas disciplinas artísticas que le hacen ser único, que hacen que sean leídos por el espectador de una forma especial, que se palpen" (p. 31). En este sentido de vinculación de disciplinas y de utilización de todos los sentidos, es en el que se les propone trabajar al alumnado de primer curso del Grado de Educación Primaria, para la elaboración de un libro multisensorial, que esté enfocado a mostrar su identidad.

La aplicación del libro multisensorial cuenta con numerosos ejemplos como, por ejemplo, los recogidos por Cantabella y Correro (2014, p.

29), entre los que cabe destacar *Coleurs du jour* de Kveta Pacovska de Ediciones Les Grandes Personnes en 2006 en forma de acordeón, que las autoras comparan con un museo en miniatura para la infancia. La morfología de acordeón se repite en otras obras como la Collection Imageries de Warja Lavater en la que reescribe los cuentos tradicionales de hadas (Cantabella y Correro, 2014, p. 29). Otros profundizan en elementos sencillos de carácter geométrico como Marion Bataille (Cantabella y Correro, 2014, p. 30).

A la hora de la elaboración de estos libros y la definición en su relación con la infancia, Cantabella y Correro (2014) tienen en cuenta "desde la fabricación, hasta el formato o los materiales elegidos para elaborarlo" (p. 31). Ese proceso de fabricación y creación de los elementos que conforman el libro, son capaces de construir significado y sirven como camino para elaborar esa identidad personal para mostrarla.

Aparte de esos materiales de carácter multisensorial que pueden ser incluidos en los libros, también se deben tener en consideración las capacidades de la palabra. Esta se puede incluir dentro de las imágenes que conforman los distintos materiales seleccionados. Tal y como recoge Abad (2012), la "imagen-palabra sirve también para albergar un proceso que invita a pensar sobre la experiencia lectora como reflexión y reconstrucción de la propia narración y por tanto, de la construcción de la identidad" (p. 6).

5.2. ACTIVIDAD DE CREACIÓN DE LIBRO MULTISENSORIAL ASOCIADO A LA IDENTIDAD

Como actividad de creación, en esta propuesta se le solicita al alumnado la creación de un libro multisensorial, denominado así por la variedad de texturas y elementos que llaman la atención sensorial de la vista y el tacto para definirnos como personas. Todo tiene algo que decir de la persona que lo ejecuta, trabajándose desde la abstracción desde el punto de vista de los materiales, las técnicas, el tamaño, la encuadernación, etc.

5.2.1. Principios para la realización del libro multisensorial

Tal y como recoge Polo (2011), el libro de artista es aquel que "despierta todos los sentidos para ganarse el sinsentido del sentido del libro tradicional y a su vez nos ofrece la libertad creativa desnuda de quien lo concibe" (p. 7). En esa libertad está la base de esta propuesta de realización del libro multisensorial por parte del alumnado de primer curso del Grado de Educación Primaria. Sin embargo, se deben cumplir una serie de premisas básicas para su ejecución, que se exponen a continuación:

- Se debe trabajar a través de las texturas y apariencia de diversos materiales seleccionados según el significado que se les quiera otorgar. Este significado con que dotan a cada material vendrá posteriormente reflejado en el proyecto.
- El formato es libre, así como la encuadernación. Únicamente se debe cumplir la premisa de trabajar en un formato libro, siendo este concepto muy amplio, tal y como se ha definido en las posibilidades del libro de artista.
- Es indispensable el registro del proceso de creación. Estos procesos conllevan también un camino de autodescubrimiento y de entendimiento en la aplicación de diversas técnicas, por lo que, es interesante poder registrarlos para su consideración. El conocimiento de este proceso podría haberse valorado durante la realización del libro en el aula, pero se vuelve imprescindible su registro debido a la pandemia en la que nos encontramos, que ha supuesto un trabajo virtual en la asignatura.

A la hora de elaborar esta actividad de creación, se realiza un aplicación del arte como una forma de expresión de nuestro yo, pero este modelo se considera que relega al arte fuera del ámbito conceptual, ya que si se considera que no se debe de poner trabas y que no hay que hacer un seguimiento o una intervención especializada por parte de un docente, estaríamos devaluando la disciplina. Se trata, por lo tanto, de utilizar ciertos elementos metodológicos que pueden sernos útiles "en la experimentación, en el inconformismo y en el fomento del pensamiento

divergente y de la autonomía" (Clemente, 2018b, p. 217). Se trata, tal y como defendía Víctor Lowenfeld, de elaborar un proceso de autoexpresión creativa posicionando a las artes visuales como una herramienta o un medio, y no con la intención de que sean un fin (Ruiz, 2017, p. 219). No se trata de dejar que se realice una libertad expresiva sin pautas, puesto que daría lugar a la sensación de no perseguir ningún tipo de aprendizaje. Tal y como recoge Spravkin (2005, 16 citado por Clemente (2018b, p. 218):

> "Una expresión es libre porque a partir de la propuesta del docente cada chico podrá elegir estrategias de trabajo y resoluciones técnicas, porque podrá desarrollar esa propuesta según su sentido estético y emotividad, según sus tiempos de trabajo y elaboración; porque no habrá un modelo único ni de proceso ni de producto (Spravkin, 2005, p. 16)".

En relación a la temática, se les solicita que lo vinculen a ellos mismos, a sus propios microrrelatos, concibiéndose como una posibilidad de relacionar el libro con su vida, una mirada hacia el interior para luego proyectarse hacia el exterior. Los relatos del alumnado en tiempos de Covid-19 han tomado un amplio interés para el profesorado, que se ha sentido desvinculado de sus relatos presenciales para pasar a ser un ente ajeno o alejado. Por ello, profundizar en lo personal y en la exploración interior en estos momentos se concibe como de gran relevancia.

5.2.2. La importancia de los materiales seleccionados

En los libros elaborados por el alumnado se reconoce una hetereogeneidad propia de la diversidad de personas que los realizan. A la hora de elaborar sus propuestas, han hecho uso del arte como medio para estructurar la mente (Caeiro, 2018, p. 58). Según recoge Caeiro (2018, p. 58), citando a Eisner (2002), establece que se debe tomar "atención a las relaciones entre el contenido y la forma de una obra artística, a fin de que existe una correspondencia entre lo que se dice y la manera como es dicho", dándole gran importancia a la elección que se haga de los materiales y los procesos de naturaleza artística que se incluyan en el proceso de elaboración de la obra.

La importancia de los materiales seleccionados es, por lo tanto, en esta propuesta, de gran importancia. Cuando se propone al alumnado

realizar un proceso de creación con un detonante asimilado y relacionado con la identidad, es fundamental darle una libertad en cuanto a la tipología del material y las formas a establecer. De esta forma, nos acercamos a esos libros de artistas que sirven a un sinfín de propósitos artísticos. Podría asemejarse la propuesta elaborada a los libros ilustrados, que tienen en los libros de la Edad Media de la cultura cristiana su mejor ejemplo (Haro, 2013). Sin embargo, se aleja de estos en cuanto no se pretende ilustrar un texto con las formas, texturas y materiales seleccionados, sino que estos materiales sean los elementos que conformen el mensaje abstracto que el alumnado quiera reflejar, elaboración más cercana a lo que entendemos por libro de artista en la actualidad.

Cuando se propone incluir al alumnado en un proceso de creación, que además recoge la esencia de una identidad personal, se debe atender necesariamente a aquello que le es cercano y que, por lo tanto, puede ser susceptible de ser utilizado en nuestro proceso de creación, pudiendo ser cualquier material o recurso que puedan considerar necesario (Caeiro, 2018). Aunque no siempre será indispensable atender al material que ha sido seleccionado, sino también a su disposición y a la relación de este con lo que le rodea, dado que a dicho material se le ha dado un nuevo significado y sentido en ese proceso de resignificación que se lleva a cabo.

En la selección de materiales, se ha procurado que no se ciñeran a los tradicionales, sino a todos aquellos que les permitieran expresarse (Oller, 2013). Los libros de artista consideran la relación entre "los elementos formales y conceptuales, temáticos y materiales" (Crespo, 2012, p. 15). Pero el cómo se estructuren los elementos es decisión del artista, al igual que la elección de los materiales que pueden ser de origen muy diversos como "ropa y metal hasta lana y páginas de vidrio […] así como todo tipo de materiales para escribir: los tradicionales pigmentos orgánicos, sprays, leche, sangre…" (Crespo, 2012, p. 15).

5.2.3. Resultados obtenidos por el alumnado

Se comprueba que el alumnado en cuanto al material ha dado mucha importancia a aquellos que se encuentran en su entorno más cercano. El uso de elementos de diversas texturas y formas como medio

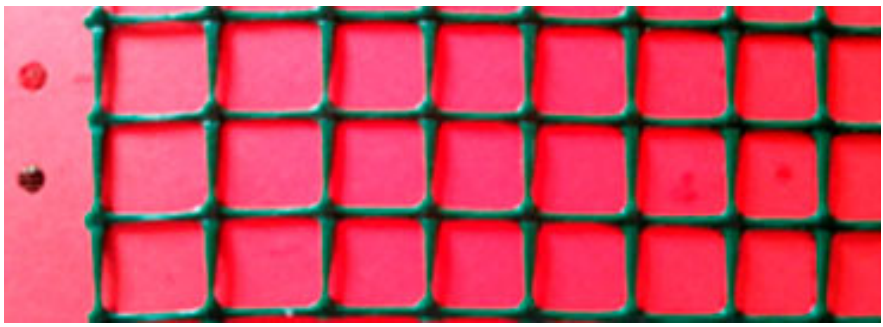
conocimiento por parte del alumnado queda palpable también desde nuestra infancia, por ejemplo, en nuestra relación con el entorno y la naturaleza, dando importancia a elementos de ese entorno como las hojas, las semillas, etc. (Moral, 2018). Este tipo de materiales naturales recogidos de sus cercanías ha sido generalizado entre el alumnado. Otros materiales han sido, por ejemplo: diferentes tipos de papeles, cartones, fieltros, telas, lanas, tejidos, botones, hilos, plásticos, plástico de burbujas, tapones, papel celofán, acetatos, papeles brillantes, pajitas, arena, conchas, redes, algodón, elementos naturales diversos, plastilina, entre otros.

En el proceso de autodescubrimiento elaboran propuestas que relacionan la forma con sus intereses, como por ejemplo que no quieren ser docentes cuadriculados con un material plástico en cuadrícula (Fig.1). Otros elaboran sus propuestas a través de materiales que relacionan con prácticas que les gustan, como, por ejemplo, composiciones abstractas con pintauñas (Fig. 2).

El tema de la música ha sido elaborado de diversas formas, como por ejemplo vinculado a la representación de los planos de representación del sonido o los símbolos de las notas (Fig. 3, 4 y 5) con diversos materiales como hilos o plastilina. Otras temáticas son, por ejemplo, las relacionadas con el amor y las relaciones de amistad o familiares. Por ejemplo, la representación abstracta de corazones a través de lanas, vinculado a una leyenda japonesa sobre el amor, en la que se une a las personas que están destinadas a estar juntas, sin importar lo que suceda, a través de ese hilo (Fig. 6). También se refleja el amor por la familia (Fig. 7) a través de elementos naturales como las rosas y el color característico del amor, el rojo. Otros buscan la vinculación entre el material y un adjetivo, por ejemplo, ser positivo con elementos que brillan. También se utiliza la abstracción de elementos como el sol, la playa, etc. para hablar de sus gustos (Fig. 8) o sobre la naturaleza (Fig. 9). La introducción de sonidos como, por ejemplo, el que surge al cerrar unas bridas para representar pesadillas con el sonido chirriante (Fig. 10). Uso del papel celofán para representar la cualidad de ser transparente como persona (Fig. 11). La protección de los ecosistemas marinos a través de una representación del mar, incluyendo puntos que son la arena de

playa observada al microscopio, donde se ven sus diferentes colores (Fig. 12).

FIGURA 1. *El material cuadriculado vinculado al concepto de no ser un docente cuadriculado*



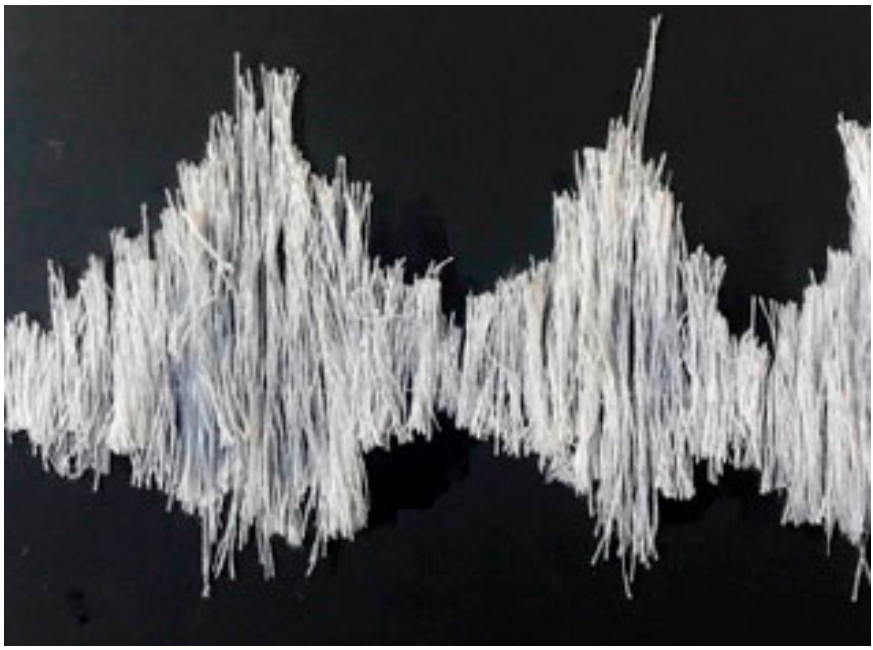
Fuente: Elaboración de una alumna

FIGURA 2. *El material de un pintauñas vinculado a una actividad que le gusta*



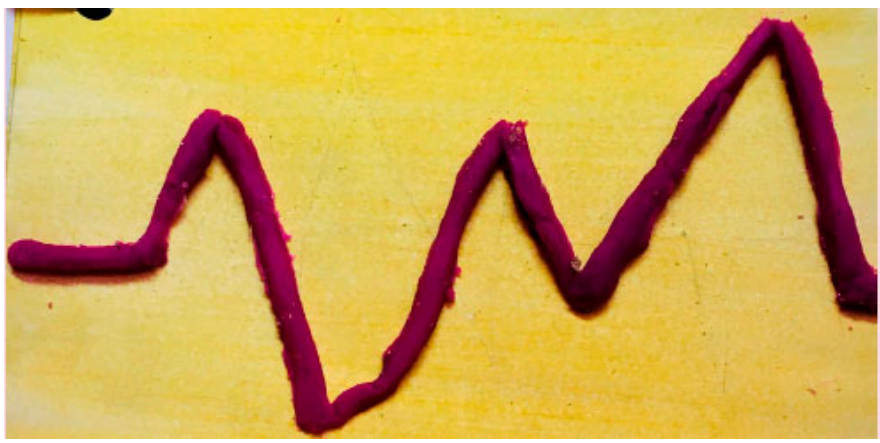
Fuente: Elaboración de una alumna

FIGURA 3. *Representación de la música a través de los planos de representación del sonido con hilos*



Fuente: Elaboración de una alumna

FIGURA 4. *Representación de la música a través de los planos de representación del sonido con plastilina y papel*



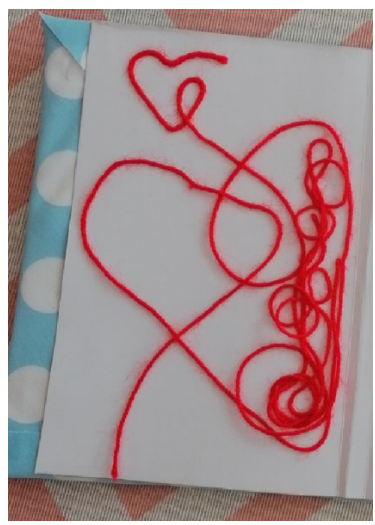
Fuente: Elaboración de una alumna

FIGURA 5. *Representación de la música a través de los símbolos de las notas en témpera y lápices*



Fuente: Elaboración de una alumna

FIGURA 6. *Representación del amor a través de lanas*



Fuente: Elaboración de una alumna

FIGURA 7. *Representación del amor por la familia a través de témpera con esponjas y pétalos de rosa*



Fuente: Elaboración de una alumna

FIGURA 8. *Representación de la playa a través de tela, arena y cola blanca*



Fuente: Elaboración de una alumna

FIGURA 9. *Representación de la naturaleza mediante elementos vegetales diversos*



Fuente: Elaboración de una alumna

FIGURA 10. *Representación de las pesadillas a través del sonido de cierre de las bridas*



Fuente: Elaboración de una alumna

FIGURA 11. *Representación de una persona transparente a través de papel celofán*



Fuente: Elaboración de una alumna

FIGURA 12. *Representación para la protección de los ecosistemas marinos con telas, plásticos y botones*



Fuente: Elaboración de una alumna

5. CONCLUSIONES

La utilización del libro de artista y su vinculación a la infancia y a la identidad viene determinado por las posibilidades claras que se establecen en cuanto a la experimentación. Se comprueba que aporta la inmediatez y la versatilidad en cuanto a los materiales disponibles, a su vez, que no es necesario que el alumnado cuente con un profundo conocimiento en técnicas artísticas para conseguir plasmar aquello que desea. Al ser algo inmediato, sencillo en la búsqueda, tradicional en cuanto al formato seleccionado por la mayoría, se observa que, los resultados, aunque, en algunos casos, no hayan sido los esperados, sí que han conseguido profundizar en la reflexión personal. Se demuestra las posibilidades de nuevos formatos alejados de las manualidades y de la manufactura en serie en las aulas de objetos sin sentido ni reflexión.

Se concluye que a la hora de establecer un diálogo con el alumnado en el sentido de la identidad más profunda, se nos muestra una complejidad añadida el hecho de que no quieran mostrar ante los demás lo que consideran un aporte personal. El hecho de que tengan que elaborar una propuesta de creación plástica y que, además esta conlleve una observación por parte de sus iguales, hace que estos sientan la necesidad de esconder esos elementos que ellos mismos han decidido que les definen. Dentro del grupo estudiado ha habido excepciones en este sentido, aquellos y aquellas que no han mostrado ningún reparo en indagar en su identidad y mostrarla al resto, pero no es una opción que tenga un carácter general y que nos invita a pensar en la necesidad de olvidar los prejuicios que giran en torno a la educación artística. Parte de este alumnado, que dejó de dibujar hace bastantes años, muestra temor a no hacerlo bien, por lo que se llega a la conclusión que propuestas de este tipo son necesarias para desbloquear esos miedos. También a través de este tipo de actividades el alumnado es capaz de elaborar contenidos exhaustivos y profundos que se desvinculan del hacer por hacer, tomando como base la disciplina del libro de artista como nexo con la realidad artística de actualidad.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Se agradece a la organización del Congreso Internacional Identidades, Inclusión y Desigualdad la oportunidad de presentar esta investigación y al Grupo de Investigación de la Universidad de Huelva Procesos culturales, creación, artística experimental e innovación docente en artes plásticas y música (HUM 759) el apoyo para realizarla. Así como al alumnado de primer curso del Grado de Educación Primaria por sus aportaciones.

8. REFERENCIAS

Abad (2012, 5 – 7 septiembre). *Imagen-palabra: texto visual o imagen textual* [ponencia]. Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es. Salamanca, España. Comunicación. https://bit.ly/2RHnHSg

Caeiro Rodríguez, M. (2018). Capítulo 2. Vivir la didáctica: cómo enseñar el arte y aprender del arte. Principios para la enseñanza y el aprendizaje artístico en Primaria. En Caeiro Rodríguez, M. (coord.), *Aprender, crear, enseñar. Didáctica de las artes plásticas y visuales en Educación Primaria* (pp. 39-64). UNIR Editorial.

Cantabella, A.J. y Correro Iglesias, C. (2014). Entre el juego y la experimentación: Libros de artista para primeras edades. *Había una vez Revista de libros y literatura infantil y juvenil, 18,* 22-31. https://bit.ly/3ezmuFz

Clemente Fernández, MªD. (2018). Capítulo 10. Metodologías docentes en Primaria aplicadas al arte. En Caeiro Rodríguez, M. (coord.), *Aprender, crear, enseñar. Didáctica de las artes plásticas y visuales en Educación Primaria* (pp. 201-220). UNIR Editorial.

Colomer, C. (2020, 23 de abril). *Bruno Munari: una vida de arte y diseño.* Gráffica. https://bit.ly/3y2EEqR

Crespo Martín, B. (2012). El libro-arte/libro de artista: tipologías secuenciales, narrativas y estructuras. *Anales de documentación, 15(1)*. https://doi.org/10.6018/analesdoc.15.1.125591

Domínguez, Y. (2021). *Yolanda Domínguez*. Yolanda Domínguez. https://bit.ly/33Aadui

Domínguez, Y. (2020). *Rompe el estereotipo*. Yolanda Domínguez. https://bit.ly/2RLyyuB

Gilje, K. (1998). *Susanna and the Elders, Restored* [pintura]. Kathleen Gilje. https://bit.ly/3f8gQJH

González Menéndez, A. (2017a). Capítulo 6. Los lenguajes visuales y su aprendizaje: pintura, fotografía e ilustración. En Caeiro Rodríguez, M. (coord.), *Descubrir el arte. Formación en artes plásticas y visuales para maestros de Primaria* (pp. 115-136). UNIR editorial.

González Menéndez, A. (2017b). Capítulo 1. El área de educación artística en Primaria. Experimentación y comunicación en las artes plásticas y en la cultura visual. En Caeiro Rodríguez, M. (coord.) *Descubrir el arte. Formación en artes plásticas y visuales para maestros de Primaria* (pp. 17-32). UNIR editorial

Haro González, S. (2015). El paradigma del libro de artista. El caso de Dieter Roth. En Crespo Fajardo, J.L. (coord.), *Anuario de Arte y Arquitectura. Volumen I* (pp. 155-182). Eumedonet. https://bit.ly/3tBNCYH

Haro González, S. (2013). *Treinta y un libros de artista. Una aproximación a la problemática y a los orígenes del libro de artista editado.* Fundación Museo del Grabado Español Contemporáneo. https://bit.ly/3hjjkI0

López F. Cao, M. y Gauli Pérez, J.C. (2000). El cuerpo imaginado. *Revista Complutense de Educación, vol. 1, nº2,* 43-57. https://bit.ly/3tBKXhW

Moral Ruiz, C. (2018). El uso del dibujo para potenciar la imaginación y la relación con el entorno en adultos y niños/as. *Tsantsa. Revista de Investigaciones Artísticas, 6,* 203-22. https://bit.ly/3tGg1gp

Munari, B. (1981). *¿Cómo nacen los objetos? Apuntes para una metodología proyectual.* Barcelona: Editorial Gustavo Gili

Oller Navarro, J.M. (2013). *La representación del YO: creación de un libro de artista como materialización de una búsqueda personal* [Trabajo Fin de Máster, Universitat Politècncia de València]. Repositorio Institucional UPV RiuNet. https://bit.ly/2SJVhHS

Polo Pujadas, M. (2011). El libro como obra de arte y como documento especial. *Anales de Documentación, 14(1).* Recuperado de: https://bit.ly/33AogQI

Restelli, B. (2002). *Giocare con tattoo. Per una educazione plurisensoriale secondo I metodo di Bruno Munari®.* FrancoAngeli / Le Comete

Roth, D. (1961). *Daily mirror book* [libro de artista]. The Museum of Modern Art, Nueva York, Estados Unidos. https://mo.ma/3uGoph8

Ruiz Moltó, P. (2017). Capítulo 10. Temas y pautas para trabajar en el aula de arte. En Caeiro Rodríguez, M. (coord.) *Descubrir el arte. Formación en artes plásticas y visuales para maestros de Primaria* (pp. 215-240). UNIR editorial

Saraiba, A. (2020). *Tejiendo vidas, contando cuadros.* Museo Nacional Thyssen-Bornemisza. https://bit.ly/3w3oM5T

Urda Peña, L. (2015). *El espacio público como marco de expresión artística* [Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid]. Archivo Digital UPM. https://bit.ly/3tE9y5E

LA CONTRADICCIÓN DEL ARTE COMO MERCANCÍA: EDUCACIÓN, FISCALIDAD Y EMPLEO

ESTEBAN CRUZ HIDALGO
Universidad de Extremadura

TELMA BARRANTES FERNÁNDEZ
Universidad de Extremadura

JOSÉ FRANCISCO RANGEL PRECIADO
Universidad de Extremadura

FRANCISCO MANUEL PAREJO MORUNO
Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN: ARTE VERSUS LUCRO

La autonomía del arte se alimenta de la idea de humanidad (Adorno (1983 [1970], p .9). Ésta ha ido desmoronándose conforme la sociedad ha ido mercantilizándose, siendo subsumidas las relaciones sociales de la producción humana a relaciones entre bienes y servicios, lo que Marx (1953 [2007], p. 211) define como fetichismo o idealismo grosero. Horkheimer y Adorno (1947 [2007], pp. 171-172) explican en el capítulo sobre la industria cultural cómo las relaciones sociales de producción capitalistas han infundido a la cultura y las artes una dinámica degradante, ajustada a las características y condiciones mismas en las que éstas se integran en el modo de producción capitalista. La mercantilización de todas las esferas de la vida motiva que desaparezcan las potencialidades específicas del arte, estandarizando y homogeneizando las producciones y formas de expresión artística y sacrificando aquello que diferencia el arte de la lógica de la estructura de relaciones sociales en la que éste se produce. Tanto las artes como la cultura, entendidos bajo el capitalismo como entretenimiento y disfrute momentáneo para el consumo de ocio, son vaciados de su esencia; inútiles y prescindibles.

En este capítulo de libro realizamos una investigación exploratoria para conocer el estado del campo de la economía de la cultura en relación al mercado laboral de los artistas, las características de este mercado laboral y las soluciones que se plantean para mejorar la empleabilidad y condiciones laborales de estos trabajadores. Estas soluciones deben pasar, ineludiblemente, por descosificar las artes y la cultura; devolverles los impulsos que son suprimidos para ajustar este modo de expresión y experimentación inherente del ser humano al servicio de la industria cultural. Siguiendo a Díez (2010, pp. 134-135), las manifestaciones artísticas inspiran la creatividad en todo el proceso que va desde la percepción de un problema concreto o lectura de la realidad hasta el procesamiento de la información y la producción de las ideas. Permiten revisar las categorías en que se percibe el mundo y elaborar estrategias de resolución de problemas que sirvan para el desarrollo tanto de las capacidades individuales como de la colectividad; si es que podemos separar ambas y entender los individuos como ajenos a la estructura y superestructuras que les definen y organizan.

Nuestro objetivo es evidenciar cómo la precariedad del artista no se debe tanto a las preferencias individuales de los mismos o las preferencias de los consumidores, sino a la esencia misma del arte y los resortes que moviliza. Éstos están en manifiesta confrontación con las actitudes y objetivos que definen y guían la lógica del sistema capitalista. La hipótesis con la que trabajamos es que la literatura existente en el campo de la economía de la cultura se ha enfocado prioritariamente en el individuo y sus características particulares, obviando las relaciones sociales de producción que definen el lugar del artista y del arte dentro del sistema capitalista. A través de la revisión de la literatura sobre la figura del artista como trabajador precario, y las diferentes teorías y soluciones aportadas sobre este mercado de trabajo particular, discutimos cómo, de manera doctrinal, la economía de la cultura está obviando las estructuras que definen al artista y su actividad en el contexto específico del modo de producción capitalista.

En este sentido, creemos que es conveniente abrir el campo hacia enfoques y "mercados" que estén en línea con las potencialidades inherentes al arte. En lugar de tratar de capturar cualquier manifestación artística

según los estrechos criterios economicistas que los economistas extienden allá donde dirigen su miope mirada, exploraremos las partes malditas de la economía de la cultura, en palabras de Fernández León (2019). Este imperialismo disciplinar solo es posible de explicar por la lógica del sistema capitalista, que expulsa aquellas actividades que son movilizadas por lógicas diferentes al ánimo de lucro. En base a ello, esta investigación interdisciplinar explora una solución ajena al mercado privado para que el arte y lo que significa ocupe un lugar central en nuestras vidas y comunidades; se avance hacia una inserción laboral efectiva de los artistas en condiciones dignas; y las artes y la cultura que sean consumidos como productos de ocio y entretenimiento tengan una utilidad percibida superior a la que hoy tienen, atrayendo a públicos más amplios.

Para este último fin, incrementar la demanda de la industria cultural, la sociedad debe ser educada y entrenada desde edades tempranas en simbolismos y códigos que le permitan desarrollar una experiencia con un sentido particular, no únicamente una experiencia estética que provee una satisfacción fugaz. De no ser así, de no establecerse una relación íntima con la obra, su producto se reduce únicamente al placer que promete como mercancía, que, como señalan Horkheimer y Adorno (1947 [2017], p. 175) "termina por coincidir con la publicidad misma, de la que tiene necesidad a causa de su incapacidad para proporcionar algún placer" (Horkheimer y Adorno, 1947 [2017], p. 175). Así, el arte hoy consuma la alienación. La abolición del privilegio cultural que ostentase la burguesía en el siglo XIX, "no introduce a las masas en ámbitos que antes les estaban vedados; más bien contribuye, en las actuales condiciones sociales, justamente a la descomposición de la cultura, al progreso de la bárbara ausencia de relación" (Horkheimer y Adorno, 1947 [2017], p. 174). Debemos recalcar, no obstante, que la alfabetización visual que defendemos a lo largo de este trabajo en el que nos centramos, principalmente, en las artes audiovisuales y plásticas, no es simplemente un tipo de educación artística necesaria restringida a la interpretación de las obras de arte. Con la centralidad de las nuevas tecnologías en nuestras vidas, el simbolismo y las imágenes son formas de

comunicar información y significado que debemos ser capaces de comprender adecuadamente.

Hemos estructurado este capítulo del siguiente modo. Tras esta introducción donde presentamos los objetivos de este trabajo, realizamos una revisión de la literatura sobre el subcampo de la economía de la cultura, ajustándonos principalmente al enfoque microeconómico dominante para estudiar el papel de las preferencias individuales tanto en la oferta como en la demanda de productos artísticos. En el tercer punto exploramos cómo las lógicas de las artes y la cultura y del sistema capitalista son lógicas que chocan entre sí, presentando una serie de justificaciones y actuaciones que difícilmente encajan en la cosificación del arte como mercancía, y que, por lo tanto, ocupan un lugar marginal. En base a ello, discutimos en las conclusiones un mecanismo funcional para la adopción de una política cultural y artística que permita liberar el arte del yugo de la mercantilización, y a los artistas de la precariedad crónica a la que son relegados por la organización social de la producción. Este mecanismo no es una medida aislada y concreta, sino que es diseñado para formar parte de una estrategia de estabilización macroeconómica y sistemática: el Trabajo Garantizado.

2. MICROECONOMÍA DE LA CULTURA

La economía de la cultura como subcampo de especialización para los economistas tiene su origen con el libro *Performing Arts: The Economic Dilemma* (Baumol y Bowen, 1966). El enfoque dado ha sido fundamentalmente microeconómico, lo que no es extraño dada la situación actual de la Economía en general, donde la Macroeconomía puede entenderse como Microeconomía agregada; y casi cualquier área a la que presta atención se reduce a explorar el mundo de las preferencias individuales con sus fricciones, rigideces, imperfecciones e incentivos. En términos de Blaug (2001, p. 123), la economía de la cultura significa hoy la oferta y demanda de Artes visuales y literarias; y más en concreto, de las producciones visuales y literarias vistas como cualquieras otras mercancías con las que lograr beneficios monetarios en el

mercado. Y su importancia se mide, como no puede ser de otra forma desde este enfoque, por su peso en el Producto Interior Bruto.

No obstante, debe hacerse hincapié que, pese a la vertiente muy mayoritaria de economistas que reduce el arte a una industria más, dirigida al entretenimiento y el disfrute, existe una segunda vertiente liderada por Klamer (1996) expuesta en el libro colectivo *The Value of Culture: On the relationship between economics and arts*. Esta segunda vertiente se ciñe más a lo que es el arte en esencia, alejado del mundo plano de las mercancías consumidas por sujetos pasivos y centrándose en el arte como experiencia, exploración y acción.

A medio camino entre ambos enfoques (o, quizás, mejor dicho, como extensión del primero) está una tercera línea en la que debemos destacar a Frey (2000), Thorsby (2001) y Towse (2005). Ciertamente, los fundamentos siguen siendo microeconómicos, pero dado que las relaciones e interacciones entre individuos surgen dentro de un sistema de creencias, valores y costumbres, se defiende que estas diferencias culturales deben incluirse en el análisis. Este marco serviría para explicar las distintas elecciones y resultados de los individuos, mediadas así por la cultura del grupo al que pertenece. Dado que la sociedad define la comprensión y aceptación de lo estético y placentero como criterio de valor de los productos culturales, no debemos partir de un hedonismo individual aislado como principio para establecer las preferencias individuales (Thorsby, 2001, p. 41). Esto es, en definitiva, el neoinstitucionalismo aplicado a la economía cultural. Se ignoran las relaciones sociales de producción capitalistas a cambio de apuntar a una individualidad parcial aderezada con "impresiones dactilares sobre los carnés de identidad, por lo demás iguales" (Horkheimer y Adorno, 1947 [2007], p. 168). De este modo el concepto de capital cultural emerge como contradicción entre la homogeneización promovida por el modo de producción capitalista y las oportunidades que la diferenciación cultural ofrece para la creación de nuevos productos, aportando valor añadido. Es por esta interdependencia que, argumenta Thorsby (2001, p. 61), el capital cultural de la sociedad debe protegerse e incentivarse; no por su utilidad en sí misma sino por los flujos de servicios a los que dan lugar.

Continuando con el enfoque dominante de la economía de la cultura, éste gira en torno a dos cuestiones principales que se analizan siguiendo la guía de las preferencias individuales. La primera se encuadra en el lado de la oferta, analizándose el mercado laboral de los artistas y sus especificidades; mientras que la segunda cae en el lado de la demanda, estudiando el comportamiento del consumidor y el consumo de productos artísticos.

Los trabajos que han estudiado el mercado laboral de los artistas identifican una serie de peculiaridades: i) existe un exceso de oferta de artistas (Abbing, 2002; Thorsby y Hollister, 2003; Popović y Ratković, 2013); ii) ganan en promedio menos que el resto de profesiones, por lo que deben compensar su trabajo con otras fuentes de rentas (Alper y Wassal, 2006, Communian et ál., 2010); iii) sufren una elevada inseguridad laboral y una de las tasas más altas de autoempleo (Menger, 1999; Jeong y Choi, 2017; Woronkowicz y Noonan, 2019); iv) la distribución de los ingresos está muy sesgada, habiendo grandes desigualdades de ingresos en el sector (Filer, 1986; Hofmann y Opitz, 2019; Bille, 2020); y v) el impacto de la educación formal en los ingresos es mínimo o nulo, si bien se han encontrado efectos positivos en relación a la supervivencia en el sector (Frenette y Tepper, 2016; Gerber y Childress, 2017; Bille y Jensen, 2018; Pérez-Ibañez y López-Aparicio, 2018a).

Existe un importante porcentaje de artistas en una situación de precariedad económica e inestabilidad laboral dramática. El trabajo de Pérez-Ibáñez y López-Aparicio (2018b) muestra unos datos que ofrecen una imagen muy cruda de la realidad de este colectivo. En una encuesta realizada a 1.100 artistas plásticos y visuales en España, observaron que el 46,9 por ciento de los artistas que respondieron a la encuesta no alcanzaba el salario mínimo interprofesional establecido por ley. Además, los ingresos procedentes de actividades artísticas del 63,8 por ciento de los individuos de este grupo no superaban el 20 por ciento de sus ingresos totales. Solo 15 de cada 100 artistas declararon mantenerse única y exclusivamente con los ingresos obtenidos por su actividad como creadores, dependiendo de otros trabajos como fuente de ingresos principal o de su pareja u otras personas que les apoyan. Con respecto a su situación laboral, casi uno de cada tres artistas encuestados declara

ser trabajador autónomo, mientras que otro tercio no encuentra empleo ni como creador ni de ninguna otra cosa. Para los trabajadores autónomos, su afiliación a la Seguridad Social es intermitente ante la falta de unos ingresos estables y suficientes. En concreto, sorprende que un 83 por ciento han cotizado por un periodo inferior a cinco años, teniendo la necesidad de cotizar un mínimo de 35 años para acceder al subsidio de jubilación. La panorámica revelada por estos datos es, francamente, desoladora.

Un par de comentarios adicionales son necesarios con respecto a las peculiaridades del mercado laboral de los artistas, antes de entrar a valorar las explicaciones que se han elaborado para tratar de comprender estas particularidades. A pesar de la importancia del talento individual para abrirse paso frente a la educación formal, la literatura encuentra que una educación artística relevante disminuye el riesgo de dejar este sector de actividad. Además de este efecto positivo, Bille y Jensen (2018, pp. 25-26) sugieren que, en igualdad de condiciones de talento, aspecto que es difícilmente conmensurable, los artistas pueden beneficiarse de la educación. No obstante, este beneficio no deriva de que la educación formal proporcione unas habilidades técnicas concretas. Es la posibilidad de tejer redes sociales en estos lugares de formación artística lo que provee posibilidades de tener una buena carrera. Por último, debe mencionarse que los empleos en el sector cultural y artístico se localizan mayoritariamente en el ámbito urbano, y más en concreto, en las capitales, aprovechando las economías de escala y efectos de red de las economías de aglomeración (Bille y Schulze, 2006; Sánchez-Serra, 2013; Coll-Martínez, 2019).

Se han propuesto dos explicaciones desde la economía de la cultura a la persistencia de un excedente de mano de obra en el mercado laboral de artistas, a pesar de predominar los empleos inestables de bajos ingresos. Podría aludirse directamente a que los artistas son individuos con comportamientos irracionales. Por ejemplo, que sobrestiman sistemáticamente las posibilidades de su propio éxito en el mercado; o que, en lugar de maximizar sus ingresos en el caso de aumentar el salario por hora de su actividad no artística, no recortarían el tiempo dedicado a su actividad artística, e incluso lo aumentarían (Throsby, 1992, p.

205). Pese a verse tentados a ello, en general no se ha caído en este atajo rápido. Los economistas han tratado de explicar desde la racionalidad el comportamiento de los artistas en el mercado; bien a través del llamado mercado de las superestrellas, o bien del modelo de preferencia laboral. En ambos casos, las peculiaridades observadas son el resultado de las preferencias individuales de este grupo.

La explicación basada en el mercado de las superestrellas supone que los artistas son individuos particularmente amantes del riesgo. Están dispuestos a participar en un mercado laboral donde solo unos pocos logran sus objetivos, se hacen famosos, y acaparan los ingresos; mientras que aquellos que no consiguen alcanzar la popularidad se ven abocados a la precariedad y la inestabilidad laboral. Las expectativas de formar parte del privilegiado grupo ganador ejercerían una fuerza de atracción desproporcionada (Rosen, 1981; Bille et ál., 2017). Adler (1985) sugiere que en el éxito de las superestrellas está envuelto un proceso de aprendizaje o validación social en el que el individuo participa midiendo el valor social de aquello que está consumiendo o que debe consumir. Así, más que el talento, es el valor social del arte lo que es apreciado. Es decir, los productos artísticos se convierten en un fetiche, y este es su valor de uso (Horkheimer y Adorno, 1947 [2007], p. 172).

En cuanto al modelo de preferencia laboral, se plantea que el artista sustituye el ingreso monetario por un ingreso emocional, obteniendo por ello una satisfacción en su función de utilidad que es superior a la que le podrían reportar los ingresos más elevados que obtendría de dedicarse a otra actividad (Throsby, 1994; Bille et ál., 2013). Este modelo ha sido exportado para explicar comportamientos del mercado laboral en ocupaciones donde la pasión puede pesar más que los ingresos, como es el caso del deporte o la investigación científica (Cowen y Tabarrok, 2000; Seaman, 2003).

La otra cara del mercado laboral de los artistas es la demanda de productos artísticos. La educación es el determinante fundamental para explicar la participación cultural; y en concreto, a igualdad de años de escolaridad, la educación artística temprana (O'Hagan, 1996). Niveles superiores de educación están asociados a mayor poder adquisitivo y a

la adquisición de las habilidades necesarias para interpretar el simbolismo y códigos que requieren ciertas actividades culturales. Considerando este último aspecto, se espera que el efecto de la educación sea diferente según el tipo de producto artístico (Falk y Katz-Gerro, 2016; Suárez Fernández et ál., 2019). Esto da como resultado una audiencia de las artes sesgada hacia consumidores de altos ingresos. Por ello, de acuerdo con Pérez-Villadóniga y Suárez-Fernández (2019, p. 102), creemos que potenciar la educación artística desde edades tempranas es una política adecuada para impulsar la participación cultural. Por el contrario, beneficios fiscales de cualquier tipo encaminados a reducir los precios de los productos culturales para fomentar su demanda no solo no son efectivos, sino que son políticas regresivas que subvencionan el disfrute de la cultura y las artes a quienes ya los disfrutan, y que disponen de unos ingresos más elevados que quienes no lo hacen.

3. MÁS ALLÁ DEL ARTE-MERCANCÍA

Cómo desarrollar todos los resortes y capacidades del individuo, incluido los intelectuales y artísticos, ha sido una preocupación constante desde los primeros teóricos socialistas. Una organización del trabajo dirigida a movilizar y fomentar todas las habilidades de las que disponemos alternando diferentes tipos de trabajos era la base para que emergiese el afecto, la felicidad y el éxito de la comunidad en el sistema de trabajo atrayente diseñado por el filósofo francés Charles Fourier (1829). Este planteamiento tuvo un eco limitado en los primeros críticos de la Economía Política clásica, como es el caso del primer catedrático de Economía Política extremeño Julián de Luna y de la Peña (Cruz et ál., 2020). Luna capta con respecto a los empleos artísticos la cadena a la que se encuentran irremediablemente atados en el modo de producción capitalista. Demandadas con el objetivo de divertirse, las ocupaciones artísticas pueden llegar a ser un trabajo engorroso para quienes se ganan la vida con su habilidad (Luna, 2017, p. 246).

Marx lo ilustraría más claramente poniendo de ejemplo del pintor del Renacimiento italiano Rafael. Discutiendo el trabajo artístico como trabajo que no crea plusvalía directamente, plantea que el desarrollo del

talento de Rafael dependió enteramente de la demanda de su talento, lo que a su vez es fruto de la división social del trabajo. La idea que quiere presentar Marx es que, en los trabajos artísticos, la idea no es la de que cualquiera pueda sustituir a Rafael satisfaciendo las demandas que de su talento se hacen a través del mercado, sino que cada cual debería poder desarrollar su creatividad sin trabas (Marx (1932[1974], p. 469). En este sentido, tal y como afirma Marx (1932[1974], p. 470), la supresión de las capacidades artísticas en los individuos es una consecuencia de la división social del trabajo.

Que el mercado laboral de los artistas sea una trampa de precariedad e inestabilidad es, sencillamente, una consecuencia del lugar que ocupan las artes y la cultura como entretenimiento y ocio bajo la lógica de producción capitalista; como mercancía que es consumida para obtener un placer momentáneo y no como capacidades a fomentar como elementos inherentes al desarrollo humano.

Marián López Fernández Cao (2015, p. 212) identifica el arte con el desarrollo de las siguientes capacidades: capacidad de tratar con la realidad objetiva y subjetiva; tolerancia y disfrute de la ambigüedad; nuevas estrategias adaptativas para afrontar el conflicto; tolerancia a la frustración; aprender a elegir, cometer errores y planificar; tener otra concepción del tiempo y el espacio; capacidad de habituación y deshabituación; comprensión de la creación como la unión de lo individual con lo común; y comprensión de la creación como un modo de apostar por la vida. No debe cabernos ninguna duda de que el desarrollo de estas capacidades y el empoderamiento que emerge de la práctica artística consciente y activa permite repensar el espacio común y apoderarse de él, transformando las relaciones sociales establecidas en su seno. Es en estos aspectos citados que la naturaleza de las artes choca con la lógica del sistema capitalista. Marxen (2018, pp. 39-40) plantea de este modo el arte como "lugares epistemológicos donde el arte y la sociedad, la estética y la sociología, repiensan sus formas de hacer y saber", ofreciendo la posibilidad de imaginar colectivamente otros mundos posibles; pero, también, de crearlo junto a otros en un primer ensayo simbólico, abriendo la posibilidad de transformación de las propias realidades y comunidades (López Fernández Cao, 2015, p. 214).

En este sentido, en el de ofrecer las herramientas que el arte impulsa en un mundo demandante de cambios, afecto, cuidados, creatividad, comunidad, alternativas, individualidad, intimidad y visibilidad, la práctica artística se hace hueco en los márgenes de la sociedad capitalista; emergiendo como un instrumento de emancipación, gestión de las emociones y empoderamiento en entornos y situaciones de vulnerabilidad social y económica por causas diversas. Así, por ejemplo, el aislamiento social sobrevenido por la pandemia ha evidenciado la necesidad de poseer las herramientas adecuadas y flexibles para adaptarse a los cambios (Barrantes et ál., 2021). El arte abre una ventana a nuevas formas de conocer, explorar, estar en el mundo y enfrentarse a los problemas. Este es el caso de dos ocupaciones que, por el público objetivo con el que trabajan, sufren de una infrafinanciación pública crónica que se agrava en los momentos de crisis, justo cuando son más necesarias; o que se ejercen directamente como una forma de voluntariado y activismo: la mediación cultural y la arteterapia.

En ambos casos podemos hablar de profesiones intensamente feminizadas (López-Aparicio y Cejudo-Mejías, 2020, p. 123). En el caso de la arteterapia, podemos usar de *proxy* a esta feminización de la disciplina la distribución de estudiantes que ha tenido durante estos años el Máster Universitario en Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social; la distribución de autores en la revista *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión social*; o también, la distribución de miembros de asociaciones como AFIA. La presencia masculina es, en todos los casos, testimonial. Pérez-Ibáñez y López-Aparicio (2019) muestran que alrededor de 7 de cada 10 estudiantes en escuelas y facultades de Bellas Artes en España son mujeres. También, que en los grupos de edad más jóvenes de artistas la actividad femenina es mayoritaria. Esto cambia conforme la edad de los artistas aumenta, o si nos fijamos en quienes exponen y venden en galerías y ferias de arte. Existe una desigualdad de ingresos muy evidente en la carrera de las mujeres artistas. Mientras los hombres ocupan, principalmente, actividades con una elevada demanda en el mercado vendiendo sus productos artísticos en la industria cultural; las mujeres no solo tienen menos visibilidad y oportunidades en la mercantilización de su

talento, sino que dirigen sus esfuerzos a profesiones donde el afecto, la empatía y la sensibilidad son necesarias; en lugar del poder adquisitivo del público con el que trabajan y las cualidades del producto artístico.

La arteterapia es una disciplina que, a través de la creación artística, acompaña y ayuda a los individuos a canalizar los sentimientos y mejorar la comunicación. Los ámbitos de actuación de estas intervenciones se encuadran habitualmente en tres: educativos (Martínez Díez y Mampaso, 2005); sociales (Ojeda y Serrano, 2008; López Fernández Cao, 2012); y clínicos (Peral, 2018; Barrantes, 2020). Las profesionales proponen a los individuos con los que trabajan una transformación de un objeto u obra artística, con el fin de incidir paralelamente en su actitud. La terapia se compone de un triángulo de tres aristas, donde cada una de ellas es esencial. Las arte terapeutas acompañan al sujeto, quien traza un recorrido simbólico sobre la obra que proyecta sobre sí mismo (Klein, 2006), armonizando su desajuste emocional a través de la exploración, la experimentación y la búsqueda de herramientas de afrontamiento, adaptación y cambio. En este espacio la creatividad se desarrolla en un entorno seguro, exteriorizando las preocupaciones y emociones sobre la creación artística; ensayando una transformación simbólica que el individuo debe desplegar en su realidad una vez el trabajo con la obra le ha permitido conocerse y equivocarse, forjando mecanismos de resistencia y empoderamiento.

Por su parte, la mediación cultural abre la posibilidad de reconstruir la comunidad, los barrios y las ciudades. Las prácticas artísticas colectivas y consensuadas auxilian la diferencia, permiten negociar la diversidad y reparar una cuestión que preocupa a la comunidad. La participación democrática en un ensayo artístico simbólico estimula la apropiación, identificación y responsabilidad con los espacios comunes; fortalece los lazos sociales con los otros en un proceso de acción y aprendizaje compartido que impulsa la creación de entornos inclusivos; y ofrece soluciones innovadoras para la toma de conciencia y resolución de conflictos. Ejemplos de ello son la revitalización de barrios o comunidades rurales deprimidas o la lucha contra la gentrificación (Wood, 2010; Gainza, 2016; Annunciata y Rivas, 2018). Como señalan López-Aparicio y Cejudo-Mejías (2020, p. 125), la mediación es un proceso de

acercamiento, entendimiento y de escucha que implica la convivencia y la interlocución entre el artista y un contexto humano imprevisible. El mediador propone preguntas, incentiva respuestas y relaciones en un foro público diverso, dando forma a la integración y la identidad de la comunidad a través de un compromiso cívico activo (Balfour et ál., 2018, p. 230).

El fomento de las artes para atender a los objetivos buscados por la arteterapia y la mediación artística puede realizarse mediante la creación de empleos directos. La movilización de artistas ya estuvo presente en una estrategia de respuesta a la mayor crisis económica del siglo XX: el *New Deal* (O'Connor, 1969; Harris, 1996; Cruz et ál., 2021). Podemos repetir esta experiencia añadiendo estos servicios de acompañamiento emocional y diálogo para la reconstrucción de los lazos comunitarios. El mecanismo propuesto se presenta brevemente en las conclusiones.

4. CONCLUSIONES: LIBERAR EL ARTE

Es urgente repensar la economía de la cultura más allá de los incentivos y desincentivos fiscales establecidos para intervenir en el mecanismo de precios. En este capítulo se defiende un sector artístico empleado de manera transversal, ligado a campos como la mediación artística y la arteterapia. Debido a la primacía central de la lógica del ánimo de lucro que dirige la producción de mercancías artísticas para el entretenimiento; que cosifica y neutraliza la radicalidad del arte para el desarrollo de las capacidades individuales y colectivas, los economistas especializados en la economía de la cultura únicamente se han centrado en la industria cultural.

Frente al análisis de las preferencias individuales que guía este tipo investigación economicista, creemos que el sector cultural debe analizarse partiendo del lugar que éste ocupa en el modo de producción capitalista, contrastando sus potencialidades inherentes para el desarrollo humano con las limitaciones que el mercado le impone como mero entretenimiento.

Si dejamos al mercado la función de proveer los servicios de mediación artística y arteterapia, estas intervenciones son desplazadas a los márgenes del sistema en forma de voluntariado y activismo, cuando no son parte de actuaciones temporales de alguna administración pública ya sea en forma de becas, colaboraciones con la universidad o alguna asociación o proyectos concretos muy limitados. Pero hasta en los contados proyectos solicitados desde las administraciones públicas y privadas, como observan López-Aparicio y Cejudo-Mejías (2020, p. 125), las convocatorias no se ajustan a la propia naturaleza de la creación artística, condicionándola al no entender los procesos involucrados y fijándose únicamente en unos resultados finales pre-establecidos. Es con el objetivo de universalizar estas actuaciones atendiendo a los ritmos creativos y colectivos de los individuos y grupos a los que se dirigen sobre lo que deben proveerse estos empleos, poniendo la dignidad de este grupo de profesionales en el centro del análisis. No como proveedoras de una mercancía más, sino al servicio de la comunidad y el bienestar en lugar del lucro. La elección de primar la potencialidad del arte para la educación y transformación social frente al mercado requiere, dada la necesidad imperante que tiene la sociedad de él, institucionalizar vías alternativas al mercado para la dignidad del trabajo de las artistas, y para hacer llegar las artes más allá de las periferias de las grandes ciudades y universidades donde esta formación es impartida.

El mecanismo para movilizar a estos artistas bajo estos criterios es diseñar programas específicos de garantía de empleo que operan como un estabilizador automático al uso: incrementando su tamaño en momentos en los que el mercado expulsa a estos trabajadores y reduciéndose conforme las empresas privadas absorben la mano de obra para sus propios fines privados. Este mecanismo estabilizador se conoce en la literatura como Trabajo Garantizado o Empleador de Último Recurso (Mitchell y Mosler, 2002; Mario, 2020; Tcherneva, 2020). El Estado fija el precio que va a pagar en los diversos programas de Empleo de Último Recurso que oferta y los trabajadores deciden si participan o no en los mismos. Estos programas están destinados a cubrir servicios que el mercado no cubre, pero tampoco el sector público tradicional. La financiación de los programas sería provista de manera endógena por la

coordinación del Estado con el Banco Central. Para el estado español, ello requiere la institucionalización de este mecanismo, bien como parte de una autoridad fiscal federal europea que hoy no existe; o bien un compromiso del Banco Central Europeo que hoy tiene explícitamente vetado (Cruz et ál., 2019).

Pérez-Ibáñez y López-Pérez (2019, p. 28) han calculado que el número total de artistas plásticos y visuales activos en España es de alrededor 25.000 profesionales; la mayoría en las condiciones de precariedad e inestabilidad mostradas por la literatura. Según los datos de la Encuesta de Población Activa del primer trimestre de 2021 hay actualmente 22.860.700 personas activas. Esto es, alrededor de 1 de cada 914 trabajadores activos son artistas. Supongamos que podemos formar y movilizar a estos artistas a través de un ambicioso programa de Empleador de Último Recurso como el presentado en Garzón y Cruz (2021, pp. 87-88), y que todos ellos demandarían un empleo con las condiciones y salario dignos establecidas para ejercer las artes al servicio de la comunidad porque les es más satisfactorio que restringir su actividad a los dictados de la demanda. Realizamos una sencilla estimación suponiendo un salario fijo en 8 euros la hora (por encima del salario mínimo interprofesional actual) y a jornada completa (40 horas semanales). A los 14.400 euros al año que supone el gasto en salarios sumamos un 10 por ciento de todo el coste salarial en material y equipamiento necesario para llevar a cabo las actividades. Sabemos que todos estos artistas no tienen formación como mediadores artísticos ni como arteterapeutas, por lo que además de la generalización y expansión de estos programas hasta movilizar los profesionales de ambos campos disponibles, también se pueden diseñar programas enfocados al entrenamiento en la práctica de actividades artísticas y culturales para cualquier comunidad, tanto rural como urbana, donde la educación y la cohesión de la comunidad se mezclen con un componente lúdico mediante las artes. En total, el coste del programa ascendería a 396 millones de euros, un 0,035 por ciento del Producto Interior Bruto del año 2020. En todo caso, debe señalarse que el tamaño de los programas no es discrecional, y dependerá de la propia demanda de ingresos efectuada por los agentes privados en el mercado de Empleo de Último Recurso creado por el Estado.

Pero eso no es todo. Además de revalorizar las artes satisfaciendo una demanda de servicios a la cual el mercado no puede atender, la educación en simbolismos y códigos genera por esta vía un impulso a la industria cultural, entrenando a potenciales audiencias que demandarán las mercancías artísticas en los mercados. Ello, como exponen Markusen y Schrock (2006), crea opciones de entretenimiento y ocio que sustituyen a las importaciones para los consumidores regionales fomentando la actividad local a su alrededor. Por otro lado, las artes también propician la alfabetización visual. En los tiempos de Netflix, TikTok e Instagram, donde la imagen y las nuevas tecnologías son formas de comunicar información y simbolizar todo tipo de relaciones sociales, esta educación es esencial para una correcta comprensión del significado y códigos que son así generados.

Este mecanismo podría ser incluido como el pilar fundamental de una estrategia sistemática de actuación para la transformación social, con las artes como instrumento transversal a una consecución de objetivos muy concretos relacionados con, por ejemplo, la inclusión, la igualdad, el empoderamiento, la sostenibilidad o la resiliencia. Tanto el *European Green Deal*, que evoca solo propagandísticamente a los programas de empleo de la administración Roosevelt en Estados Unidos con un componente de sostenibilidad ambiental; como la Agenda 2030, formada por 17 objetivos para lograr un desarrollo sostenible, son ambas estrategias que confían en el mercado para tener éxito. Lamentablemente, como ocurre con el fomento de las artes, el modo de organización de la producción también es un impedimento insalvable, dado que las metas están sujetas a las vicisitudes de la rentabilidad de las mercancías. Que en la Agenda 2030 la cultura y las artes hayan sido sistemáticamente ignoradas no es una casualidad; pero de ello hablaremos en otra ocasión.

5. REFERENCIAS

Abbing, H. (2002). Why are artists poor. The exceptional economy of the arts [Por qué los artistas son pobres. La economía excepcional de las artes]. Amsterdam University Press

Adler, M. (1985). Stardom and talent [Estrellato y talent]. The American economic review, 75 (1), 208-212

Adorno, T. (1970[1983]). Teoría Estética. Orbis

Alper, N. y Wassall, G. H. (2006). Artists' careers and their labor markets [Carreras de artistas y sus mercados laborales]. En V. A. Ginsburgh y D. Throsby (Eds.), Handbook of the economics of the arts and culture (813-864). Elsevier Science

Annunziata, S. y Rivas, C. (2018). Resisting Gentrification. En L. Lees y M. Phillips (Eds.), Handbook of Gentrification Studies (393-412). Edward Elgar Publisher

Balfour, B., Fortunato, M. W. y Alter, T. R. (2018). The creative fire: An interactional framework for rural arts-based development [El fuego creativo: un marco de interacción para el desarrollo rural basado en las artes]. Journal of Rural Studies, 63, 229-239

Barrantes, T (2020). Estudio de un caso en diálisis: El niño que construía castillos. Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 15, 67-76

Barrantes, T., Cruz, E., Rangel, J. F. y Parejo, F. M. (2021). Arte y bienestar emocional en tiempos de confinamiento obligatorio. ArtsEduca, 29 (29), 231-247

Baumol, W. y Bowen, W. (1966). Performing arts-the economic dilemma [Artes escénicas: el dilema económico]. The Twentieth Century Fund

Bille, T. (2020). Artist earnings and labour markets [Ingresos de artistas y mercados laborales]. En T. Bille, A. Mignosa y R. Towse (Eds.), Teaching Cultural Economics (106-114). Edward Elgar

Bille, T., Frey, B. S., Steiner, L. y Fjællegaard, C. B. (2013). Happiness in the arts – international evidence on artists' job satisfaction [Felicidad en las artes – evidencia internacional sobre la satisfacción laboral de los artistas]. Economic Letters, 121 (1), 15-18

Bille, T. y Jensen, S. (2018). Artistic education matters: survival in the arts occupations [La educación artística importa: supervivencia en las ocupaciones artísticas]. Journal of Cultural Economics, 42 (1), 23-43

Bille, T., Løyland, K. y Holm, A. (2017). Work for Passion or Money? Variations in Artists' Labor Supply [¿Trabajar por pasión o por dinero? Variaciones en la oferta de trabajo de los artistas]. Kyklos, 70 (3), 347-380

Blaug, M. (2001). Where are we now on cultural economics [¿Dónde estamos ahora en la economía cultural?]. Journal of economic surveys, 15 (2), 123-143

Coll-Martínez, E. (2019). Creativity and the city: testing the attenuation of agglomeration economies in Barcelona [Creatividad y ciudad: probando la atenuación de las economías de aglomeración en Barcelona]. Journal of Cultural Economics, 43 (3), 365-395

Comunian, R., Faggian, A. y Li, Q. C. (2010). Unrewarded careers in the creative class: The strange case of bohemian graduates [Carreras sin recompensa en la clase creativa: el extraño caso de los graduados bohemios]. Papers in regional science, 89 (2), 389-410

Cowen, T. y Tabarrok, A. (2000). An economic theory of avant-garde and popular art, or high and low culture [Una teoría económica de las vanguardias y el arte popular, o alta y baja cultura]. Southern Economic Journal, 67, 232-253

Cruz, E., Barrantes, T., Parejo, F. M. y Rangel, J. F. (2021). Green "Care" New Deal: cuidados, comunidad y creación artística para una política de desarrollo inclusiva. *Revista Inclusiones*, 8, 18-46

Cruz, E., Ehnts, D. y Tcherneva, P. (2019). Completing the Euro: The Euro Treasury and the Job Guarantee [Completar el euro: el Tesoro del euro y el Trabajo Garantizado]. Revista de Economía Crítica, 27, 100-111

Cruz, E., Rangel, J. F. y Parejo, F. M. (2020) Valor, Riqueza y Felicidad en una crítica fourierista de la Economía Clásica: las singularidades de Julián de Luna. *Investigaciones históricas,* 40, 419-446

Díez, P. (2009). Educación artística: lugar de vecindad para el desarrollo humano. PULSO. Revista de Educación, 32, 123-145

Falk, M. y Katz-Gerro, T. (2016). Cultural participation in Europe: Can we identify common determinants? [Participación cultural en Europa: ¿Podemos identificar determinantes comunes?]. Journal of Cultural Economics, 40, 127-162

Filer, R. K. (1986). The "starving artist" – myth or reality? Earnings of Artists in the United States [El "artista hambriento" – ¿mito o realidad? Ingresos de artistas en los Estados Unidos]. Journal of Political Economy, 94 (1), 56-75.

Fourier, C. (1829). Le nouveau monde industriel et sociétaire ou invention du procédé d'industrie attrayante et naturelle distribuée en séries passionnées [El nuevo mundo industrial y corporativo o invención de la industria atrayente y natural distribuida en series pasionales]. Bossagne Père

Frenette, A. y Tepper, S. J. (2016). What difference does it make? Assessing the effects of art-based training on career pathways [¿Qué diferencia hace? Evaluar los efectos de la formación basada en el arte en las trayectorias profesionales]. En R. Comunian y A. Gilmore (Eds.), Higher education and the creative economy: Beyond the campus (83-101). Routledge

Frey, B. (2000). La economía del arte. Servicio de estudios de "La Caixa"

Gainza, X. (2016). Culture-led neighbourhood transformations beyond the revitalisation/gentrification dichotomy [Transformaciones del vecindario impulsadas por la cultura más allá de la dicotomía revitalización / gentrificación]. Urban Studies, 54 (4), 953-970

Garzón, E. y Cruz, E. (2021). Trabajo Garantizado verde y morado: el principal componente de un Green New Deal. *Revista Inclusiones*, 8, 74-97

Gerber, A. y Childress, C. (2017). The economic world obverse: Freedom through markets after arts education [El anverso del mundo económico: la libertad a través de los mercados después de la educación artística]. American Behavioral Scientist, 61 (12), 1532-1554

Klamer, A. (1996). The Value of Culture: On the relationship between economics and arts. Amsterdan University Press

Klein, J. P. (2006). ¿Qué es el arteterapia? En J. P. Klein, M. Bassols y E. Bonet (Eds.), Arteterapia. La creación como proceso de transformación (13-15). Octaedro

Harris, J. (1995). Federal art and national culture: The politics of identity in New Deal America [Arte federal y cultura nacional: la política de identidad en el Nuevo Acuerdo de América]. Cambridge University Press

Hofmann, K. H. y Opitz, C. (2019). Talent and publicity as determinants of superstar incomes: empirical evidence from the motion picture industry [Talento y publicidad como determinantes de los ingresos de las superestrellas: evidencia empírica de la industria cinematográfica]. Applied economics, 51 (13), 1383-1395

Horkheimer, M. y Adorno, T. (1947[2007]. Dialéctica de la Ilustración. Akal.

Jeong, J. y Choi, M. (2017). The expected job satisfaction affecting entrepreneurial intention as career choice in the cultural and artistic industry [La satisfacción laboral esperada inspira la intención emprendedora como elección de carrera en la industria cultural y artística]. Sustainability, 9 (10), 1689

López-Aparicio, I. y Cejudo-Mejías, V. (2020). La mediación cultural a través de la práctica artística. Cuando no existía la palabra. Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 15, 121-134

López Fernández Cao, M. (2012). Sentirse en casa Ariadne: un proyecto para la inclusión de personas migrantes a través del arte. Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 7, 121-141

López Fernández-Cao, M. (2015). Indicadores sobre prácticas artísticas comunitarias: algunas reflexiones. Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 10, 209-234

Luna, J. (2017). Economía Política (Edición revisada de Esteban Cortijo del Tratado de Economía Política, original inédito del autor). Diputación de Badajoz

Mario, A. (2020). Teoría del Dinero Moderno y Empleador de Última Instancia. UNM Editora

Markusen, A. y Schrock, G. (2006). The artistic dividend: Urban artistic specialisation and economic development implications [El dividendo artístico: especialización artística urbana e implicaciones para el desarrollo económico]. *Urban studies*, *43* (10), 1661-1686

Martínez Díez, N. (2006[2012]). Ámbitos del arteterapia: educativos, sociales y clínicos. En M. López Fernández Cao y N. Martínez Díez (Eds.), En: Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística (63-108). Ediciones tutor

Martínez Díez, N. y Mampaso, A. (2005). Educación artística, educación especial y arte terapia. En R. Marín (Ed.), Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales (467-478). Universidad de Granada

Marx, K. (1932[1974]). La ideología alemana. Grijalbo

Marx (1953[2007]). Elementos fundamentales para la crítica de la Economía Política (Grundrisse) 1857-1858. Vol. 2. Siglo XXI Editores.

Marxen, E. (2018). Artistic practices and the artistic dispositive – A critical review [Prácticas artísticas y dispositivo artístico – Una revisión crítica] Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología, 33, 37-60

Menger, P. M. (1999). Artistic labor markets and careers [Mercados laborales y carreras artísticas]. Annual review of sociology, 25 (1), 541-574

Mitchell, W. y Mosler, W. (2002). Fiscal policy and the Job Guarantee [Política fiscal y Trabajo Garantizado]. Australian Journal of Labour Economics, 5 (2), 243-259

O'Connor, F. V. (1969). The New Deal Art Projects in New York [Los proyectos de arte del New Deal en Nueva York]. American Art Journal, 1 (2), 58-79

O'Hagan, J. (1996). Access to and participation in the arts: the case of those with low incomes/educational attainment [Acceso y participación en las artes: el caso de personas con bajos ingresos / nivel educativo]. Journal of cultural economics, 20 (4), 269-282

Ojeda, M. y Serrano, A. (2008). Mujer y Arteterapia, una Visión sobre la Violencia de Género. Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 3, 157-164

Peral, C. (2018). Cuando no hay caso. Las dificultades en la relación terapéutica en una intervención a través del arteterapia con una paciente pediátrica de hemodiálisis. Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 13, 245-262

Pérez-Ibáñez, M. y López-Aparicio, I. (2018a). Art and Resilience: The Artist's Survival in the Spanish Art Market – Analysis from a Global Survey [Arte y resiliencia: la supervivencia del artista en el mercado español del arte – análisis de una encuesta global]. Sociology and Anthropology, 6 (2), 221-236

Pérez-Ibáñez, M. y López-Aparicio, I. (2018b). Actividad artística y precariedad laboral en España. Arte y Políticas de Identidad, 19, 49-66

Pérez-Ibáñez, M. y López-Pérez, I. (2019). Actividad artística y precariedad laboral en Andalucía: Análisis a partir de un estudio global. Revista de estudios regionales, 116, 15-38

Perez-Villadoniga, M. J. y Suarez-Fernandez, S. (2019). Education, income and cultural participation across Europe [Educación, ingresos y participación cultural en Europa]. Cuadernos Económicos del ICE, 89-103

Popović, M. y Ratković, K. (2013). Oversupply of labor and other peculiarities of arts labor market [Sobreoferta de mano de obra y otras peculiaridades del mercado laboral de las artes]. Theoretical & Practical Research in Economic Fields, 4 (2), 203-228

Sanchez-Serra, D. (2013). Artistic creative clusters in France: a statistical approach [Clústeres creativos artísticos en Francia: un enfoque estadístico]. Territory in movement Journal of geography and planning, 19 (20), 6-18

Seaman, B. A. (2003). Cultural and sport economics: Conceptual twins? [Economía cultural y del deporte: ¿gemelos conceptuales?]. Journal of Cultural Economics, 27 (2), 81-126

Tcherneva, P. (2020). En favor del Trabajo Garantizado. Lola books

Throsby, D. (1992). Artist as workers [Artistas como trabajadores]. En R. Towse y A. Khakee (Eds.), Cultural Economics (201-208). Springer

Throsby, D. (1994). A work-preference model of artist behaviour [Un modelo de preferencia por el trabajo del comportamiento del artista]. En A. Peacock y I. Rizzo (Eds.), Cultural Economics and Cultural Policies (69-80). Kluwer Academic Publishers

Throsby, D. (2001). Economía y Cultura. Akal

Throsby, D. y Hollister, V. (2003). Don't give up your day job: An economic study of professional artists in Australia [No renuncie a su trabajo diario: un estudio económico de artistas profesionales en Australia]. Australia Council for the Arts

Towse, R. (2005). Manual de economía de la cultura. Fundación Autor

Woods, M. (2010). The Political economies of place in the emergent global countryside: stories from rural wales [Las economías políticas del lugar en el campo global emergente: historias de las zonas rurales de Gales]. En G. Halseth, S. Markey y D. Bruce (Eds.), The Next Rural Economies: Constructing Rural Place in Global Economies (166-178). CABI.

Woronkowicz, J. y Noonan, D. S. (2019). Who goes freelance? The determinants of self-employment for artists [¿Quién es autónomo? Los determinantes del trabajo por cuenta propia para los artistas]. Entrepreneurship Theory and Practice, 43 (4), 651-672

ARTE Y AGENDA 2030: ECONOMÍA POLÍTICA PARA UN DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE

TELMA BARRANTES FERNÁNDEZ
Universidad de Extremadura

ESTEBAN CRUZ HIDALGO
Universidad de Extremadura

JOSÉ FRANCISCO RANGEL PRECIADO
Universidad de Extremadura

FRANCISCO MANUEL PAREJO MORUNO
Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN: INVERTIR LA SECUENCIA

La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible son un horizonte y metas a tener en cuenta por cualquier política económica. Todo proyecto o medida propuesta hoy parece que debe incluir una justificación enfocada a alguno de estos objetivos. Con este capítulo exploramos qué papel le han dado los diseñadores de este marco de actuación a las artes para lograr un Desarrollo Humano Sostenible.

Las manifestaciones artísticas de cualquier tipo son las grandes olvidadas de la Agenda 2030. En tanto que el cumplimiento de los ODS es dejado en manos de la oferta y la demanda y se derive del objetivo primario del crecimiento del Producto Interior Bruto, su progreso dependerá de las oportunidades de rentabilidad que ofrezca su tratamiento en el mercado.

Alcanzar un desarrollo económico y social que trabaje la integración y la inclusión social, el respeto y desarrollo de la identidad, la emancipación y la sostenibilidad, y, en definitiva, el desarrollo de las capacidades individuales y la resiliencia y revitalización de la comunidad, son tareas demasiado importantes para confiárselas a unos agentes privados

dirigidos por la zanahoria del ánimo de lucro. No es que el sector privado sea ciego e insensible frente a estos objetivos, sino que es la propia lógica del modo de producción capitalista la que predomina frente a los buenos deseos. No es una cuestión de valores en los que concienciar e implicar a los agentes privados, sino sistemática. Frente a la falsa individualidad que fomenta la globalización capitalista con una homogeneización basada en el consumo de mercancías; las artes ofrecen herramientas que fomentan la libertad individual, la creatividad y la exploración, formas distintas de ser y estar en el mundo, y de vivir y apropiarse de los espacios públicos desde la diversidad y el aprendizaje colectivo.

Fijándonos en los ODS es fácil ver cómo las artes son medios o vehículos potentes para trabajar muchas de estas cuestiones. En este sentido, realizamos una revisión de la literatura para conocer qué asociaciones entre los ODS y las artes se han considerado; qué potencialidades, competencias y actuaciones han sido apuntadas, y el mecanismo propuesto para llevarlas a ejecución. Argumentamos por qué el mercado no es un buen catalizador o impulsor de estos objetivos, motivo por el cual presentamos un mecanismo de política económica que sea funcional a la consecución de los mismos y que pueda diseñarse para la utilización de las artes de manera transversal; si bien haremos hincapié en los ODS concretos identificados por otras investigaciones que se han preocupado por corregir semejante descuido en la Agenda 2030. Este mecanismo, que se compone de aspectos estabilizadores y transformadores, es el Trabajo Garantizado.

Desde este enfoque, en lugar de establecer una estrategia de actuación indirecta donde la consecución de las metas marcadas queda relegada a lograr un crecimiento económico que, por otra parte, no tiene porqué ser ni inclusivo ni sostenible, proponemos la creación directa de empleos diseñados para poner ambos aspectos en el centro, y que el crecimiento económico venga después. La institucionalización de la garantía de empleo invierte la secuencia tradicional de lo que se conoce como *trickle-down economics*. En teoría, estimular la producción privada crea las condiciones para que los beneficios obtenidos por la parte más alta de la distribución del ingreso lleguen a rebosar, esparciéndose por toda

la economía y mejorando las condiciones de vida de los de abajo. En este caso el orden de los factores sí altera el producto. Mientras que el crecimiento económico puede no cumplir lo que promete, la fuerza de trabajo movilizada y los ingresos creados de este modo estimulan la productividad y tienen efectos multiplicadores que son expandidos al conjunto de la Economía. Si bien se podría argumentar que cualquier programa tiene unos efectos positivos comunes mínimos en relación a romper ciertos malos hábitos y círculos viciosos que una situación prolongada y generalizada de desempleo provoca; promover la creación de "mercados" para una fuerza laboral creativa y comprometida con las potencialidades que las actividades artísticas desarrollan en los individuos y las comunidades ofrece caminos intransitados con resultados aún por descubrir.

Las artes y la cultura están alineadas hoy con la preservación e identificación con unas relaciones sociales de producción históricas y específicas; un entretenimiento dócil al que aspirar como mecanismo de alienación y reproducción del sistema capitalista. Frente a la disciplina que el mantenimiento de un ejército de reserva de desempleados dicta, la reserva de artistas empleados puede definirse, coherentemente, como proveedores de herramientas para una educación en democracia. Ligada a procesos colectivos participativos en los que trabajar los ODS, permite a los individuos ensayar y experimentar juntos, simbólicamente, la sociedad que quieren construir.

A lo largo de todo este trabajo seguiremos a Martinell y Barreiro (2020) en lo referente a la noción de cultura, que considera la vida cultural como:

> "Lo que acontece entre personas, comunidades e interacciones sociales de los procesos de convivencia, como un proceso humano de satisfacer las necesidades culturales, expresarse en los diferentes lenguajes artísticos y la generación de un sentido de pertenencia y de compartir con los otros el patrimonio en común (Martinell y Barreiro, 2020, p. 38)".

En este sentido, utilizaremos la noción de cultura o vida cultural para referirnos también a las diversas expresiones artísticas y creativas.

Hemos estructurado el trabajo del siguiente modo. Primero, presentamos el enfoque de nuestro trabajo, la hipótesis y objetivos con los que trabajamos en el contexto de un sistema capitalista donde el lucro es, irremediablemente, el motor de la inversión y de la movilización de los recursos productivos desempleados; también de los artistas tomados únicamente como factor de producción. En el segundo apartado realizamos una revisión de la literatura que ha denunciado el "olvido" de la cultura en la Agenda 2030, y cómo se ha propuesto ser reintroducida y en relación a qué ODS. En el tercero, profundizamos en la conceptualización y lógica inherente al modo de producción capitalista y la contradicción con que chocan las artes bajo el mecanismo de mercado. En el cuarto apartado proponemos un mecanismo fuera de mercado para la movilización de la expresiones artísticas y culturales para la Agenda 2030. Discutimos qué es el Trabajo Garantizado, cómo funciona, y por qué es el mecanismo adecuado para trabajar los ODS mediante la movilización de la reserva de artistas empleados que, de otro modo, sufren una precariedad e inestabilidad crónica en sus carreras profesionales; aspecto éste último sobre el cual reflexionamos en las conclusiones.

2. INCORPORANDO LA CULTURA A LA AGENDA 2030

En la literatura que estudia el valor de la cultura para la economía destaca ésta como un input que aumenta la creatividad, la productividad y el atractivo de otros sectores en un determinado territorio (Rausell et ál., 2011). Se ha visto como una oportunidad para el desarrollo económico de un país "a través de su capital social, sus industrias, fomentando el emprendedorismo, la innovación, la conservación de su patrimonio histórico, natural e inmaterial" (Barchelo, 2016, p. 52). Esto es, su función de producción viene justificada por su potencial innovador y la posibilidad de que esta innovación sea aprovechada creando sinergias con otros sectores (Abeledo, 2020, p. 37). Esto es así porque, como señala Abeledo, "La creatividad, la expresión artística, la producción simbólica como generadora de significados y la comunicación interactúan con todo el entramado socioeconómico y territorial" (Abeledo, 2020, p. 39). Este autor, como hacen también Thorsby (2011) o Vaca y Ramírez (2018), mencionan la relación entre el arte o la cultura el

enfoque de las capacidades de Sen para impulsar procesos cruciales que despliegan las capacidades de los individuos y amplían sus oportunidades. Todos ellos, si bien hacen hincapié en la importancia de la cultura *per se* como parte integral del desarrollo humano y no únicamente vinculada a la maximización de beneficios económicos; también sugieren que los sistemas económicos y cultural no operan aislados uno de otro, sino integrados. Esto, como expondremos en el apartado tres, es una contradicción. También Díez (2009) asocia el enfoque de las capacidades de Sen para el desarrollo humano con las actividades artísticas, si bien lo hace de una forma muy diferente. Díez entiende el desarrollo como un proceso que implica "la deseconomización de los fines y la atención a los medios" (Díez, 2009, p. 125). La creatividad no se restringe a la innovación de los procesos productivos. También lleva a innovar en modos ajenos al mecanismo de mercado que sirven para resaltar, explorar y buscar alternativas para la resolución de problemáticas comunitarias y necesidades humanas relevantes, promoviendo diferentes perspectivas de entender y modificar la realidad social (Díez, 2009, pp. 134-135). Esta línea de actuación es en la que profundizaremos en el punto 4 de este capítulo como vía para integrar la cultura en la Agenda 2030. Pero primero, en este apartado, realizamos una revisión de la literatura para ver qué asociación de ODS y mecanismos de actuación se han planteado.

Analizando la resolución de la Organización de Naciones Unidas de 25 de septiembre de 2015 titulada Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, se hacen evidentes las denuncias que se han realizado sobre el descuido de la cultura, las artes y la creatividad en la Agenda 2030. En concreto, aparecen dos menciones a la cultura, dos a la creatividad y ninguna al arte. La cultura lo hace en las dos ocasiones ligada al respeto y fomento de la diversidad cultural. Por su parte, la creatividad aparece dos veces en el ODS número 8, "Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos". La idea es que la actividad empresarial aproveche la creatividad como impulsora de la innovación para resolver los problemas relacionados con el desarrollo sostenible. Es decir, las contadas veces que aparece la

creatividad, lo hace en relación a soluciones de mercado que traten de incluir los ODS (ONU, 2015).

Pese a esta exigua presencia de la cultura en la Agenda 2030, hay una serie de trabajos que los han asociado a metas y ODS concretas como elementos implícitos a su consecución, aunque no hayan sido explícitamente especificados. O incluso, en el caso de Utrera (2020), con los 17 objetivos, en tanto que la cultura es "generadora de cambios, de crisis, de movimientos, de transformaciones" (Utrera, 2020, p. 262). Esta también es la posición de Martinell et ál. (2020). Para estos autores la cultura está presente de manera transversal "en metas relacionadas con la educación, el logro de ciudades sostenibles, la seguridad alimentaria, la protección del medio ambiente, el crecimiento económico, las pautas de consumo y producción sostenibles o la promoción de sociedades inclusivas y pacíficas" (Martinell et ál., 2020, p. 6). Estos autores señalan que la cultura, que abarca los valores, creencias, convicciones, expresiones, lenguas, saberes, artes, traiciones, instituciones y modos de vida por los cuales las personas manifiestan su humanidad, son la base que construye todo lo demás. Señalan la "dificultad de ciertos círculos para entender la cultura en el mundo contemporáneo" como razón para que la Agenda 2030 no incorpore directamente el objetivo cultural (Martinell et ál., 2020, pp. 5-6). No obstante, como veremos, si el cumplimiento de los ODS de la Agenda 2030 se plantea como oportunidades y logros a alcanzar a través del mecanismo de mercado, está plenamente justificado que la cultura no aparezca. Si bien la cultura puede servir a los motivos del capitalismo, la búsqueda de beneficios monetarios, la lógica que mueve a uno y otro chocan entre sí y se entorpecen.

Más concreto en torno a las metas relacionadas con la cultura es Martinell (2020). También el mencionado Utrera (2020) hace un ejercicio de asociación hacia metas y objetivos particulares. Sirviéndonos de las metas identificadas por ambos autores, la cultura estaría presente en 5 de las 169 metas fijadas por la Agenda 2030:

- Meta 4.7, destinada a garantizar la adquisición de los conocimientos teóricos y prácticos promoviendo la educación en los derechos humanos, la igualdad entre géneros, la ciudadanía

mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible; en concreto, creando entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

- Meta 8.3, enfocada a la promoción de políticas orientadas al desarrollo de la creatividad y la innovación para incrementar y fomentar la actividad económica.
- Meta 8.9, basada en elaborar y poner en marcha políticas para la promoción del turismo sostenible basadas en la cultura y la producción local.
- Meta 11.4, dirigida a proteger el patrimonio cultural y natural apoyando los vínculos locales y regionales entre sociedad, naturaleza y agentes económicos.
- Meta 12.b, promover la cultura y los productos locales a fin de lograr un turismo sostenible, lo que parece solaparse con la meta 8.9.

Como podemos observar, 4 de las 5 metas identificadas están fuertemente ligadas a la instrumentalización de la cultura como oportunidades de beneficios para el sector privado. Solo la meta 4.7, enmarcada dentro del ODS número 4 "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (ONU, 2015) parece poder incluir la noción de cultura que en este capítulo defendemos. Además, creemos la revalorización de la cultura en los ODS también puede asociarse a las siguientes metas, como veremos en el apartado 4:

- Meta 1.4, garantizar a todos los individuos, y en particular a los más vulnerables, los mismos derechos y acceso a los recursos y servicios básicos. Si bien aquí no lo menciona, la cultura debe asumirse como un derecho y servicio básico.
- Meta 5.4, reconocer y valorar los cuidados y el trabajo doméstico no remunerado mediante servicios públicos, infraestructuras y políticas de protección social. En definitiva, visibilizar y promover la responsabilidad compartida. El mercado valoriza mediante la monetización de las actividades que oferta; es decir, aquellas que le son rentables. Socializar los cuidados es un

método eficaz para cumplir con esta meta que cae fuera de la dimensión del mercado.

- Meta 5.5, asegurar la participación plena de las mujeres, dándoles voz y oportunidad efectiva de liderazgo a todos los niveles de la vida política, económica y pública.
- Meta 8.5, lograr el pleno empleo y el trabajo decente, productivo y con igualdad de remuneración y productivo para todos los individuos, incluidos grupos con una tasa de actividad y de desempleo más elevada como son las mujeres, jóvenes y personas con discapacidad.
- Meta 8.8, directamente relacionada con la anterior, se encamina a la protección de los derechos laborales y entornos seguros de trabajo para todos los trabajadores, particularmente mujeres y trabajadores migrantes y personas con empleos precarios.
- Meta 10.2, potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todos los individuos, sin discriminación a razón de sus características e identidades basadas en discapacidad, raza, etnia, origen o religión.
- Meta 11.1, asegurar el acceso de todos los individuos a viviendas y comunidades con servicios básicos adecuados, seguros y asequibles, con especial mención a las actuaciones en este sentido localizadas en los barrios marginales.
- 11.3, implementar la urbanización inclusiva, la gestión participativa y la planificación integrada y sostenible de las comunidades urbanas y rurales.
- 16.1, reducir las formas de violencia creando a todos los niveles la capacidad de prevenir y combatir la delincuencia.

Estas metas adicionales que señalamos están directamente relacionadas con lo apuntado por Martinell (2020, pp. 11-14) con respecto a las necesidades culturales de los grupos más vulnerables, así como a los impactos indirectos e intangibles que la cultura proporciona para la cohesión social, la convivencia cívica y las vivencias de pertenencia colectiva. Estas son precondiciones esenciales para el desarrollo humano y, en un segundo plano, también para el desarrollo económico.

3. UNA CRÍTICA DESDE LA ECONOMÍA POLÍTICA

Cuando hablamos de creaciones artísticas no nos delimitamos únicamente a mercancías artísticas, productos artísticos que son resultado del talento y que son producidos con la expectativa de que serán demandados en el mercado. Tampoco en las convocatorias públicas de proyectos. donde el Arte es entendido como un vehículo para lograr una serie de resultados sociales, se dispone de una libertad creadora que guíe el proceso de aprendizaje colectivo donde se actúa (López-Aparicio y Cejudo-Mejías, 2020, pp. 123-124). La propia praxis está condicionada a los resultados específicos establecidos sin permitir generar todo el proceso de proposición de preguntas, observación, exploración, ensayo y error que la actividad artística genera, desnaturalizándola mediante la fijación de objetivos, plazos y resultados concretos. Es fácil advertir, como señala Marxen (2018, p. 49), cómo el arte es "extremadamente vulnerable" a la instrumentalización. A menudo, se utiliza en forma de capital simbólico y buena prensa para glorificar al patrocinador del proyecto o la institución que apoya y financia el proyecto. Esto también es una forma de comercialización y mercantilización de las actividades creativas.

Como ocurre con la sostenibilidad ambiental o con la educación en humanidades, utilizar el arte de forma transversal en nuestras vidas en lugar de reducirlo a un producto de entretenimiento guiado por la estética dependerá de las expectativas de que ello sirva para obtener beneficios monetarios. La lógica del capital dicta el lugar en la jerarquía de objetivos que estos tres elementos ocupan, siempre dependientes de la acumulación de capital. Habrá lugar para ellos en la forma en que, directa o indirectamente; sea demandado por el mercado como producto artístico por sí mismo o sirva para identificar a otros productos y marcas con ciertos valores sociales o culturales a través del uso del arte. El arte como apéndice de la valoración social de las mercancías entra, de este modo, en colisión con sus propios impulsos. Como apuntan Horkheimer y Adorno en referencia a la Industria cultural, que es el modo que tiene el Arte de jugar un papel en el modo de producción capitalista: "en ella no se oye el tintineo del gorro de cascabeles del bufón, sino el del manojo de llaves de la razón capitalista, que incluso en la imagen

vincula el placer a los fines del éxito" (Horkheimer y Adorno, 1947 [2020], p. 156).

El capitalismo se basa en unas relaciones sociales de producción específicas e históricas, donde la riqueza toma una forma social específica: el dinero. Para que la acumulación de capital exista o prosiga su curso, lo que debe haber no son necesidades sin cubrir, sino expectativas de obtener beneficios monetarios mediante la producción de mercancías. El dinero, de este modo, cuenta desde el principio del proceso productivo. No importan los valores de uso de las mercancías producidas. Las motivaciones y la decisión de producir cualquier mercancía, sea ésta un producto artístico, ecológico o sostenible, o cualquier otro adjetivo impulsado por los valores sociales actuales y que aporte valor añadido en el mercado, ya sea a la marca o al producto en sí; es la rentabilidad que puede ofrecer, directa o indirectamente (Cruz et al., 2020a).

Cuando pretendemos que la estrategia política se fije en el desarrollo de valores sociales asociados a la creatividad, la inclusión, la identidad, la sostenibilidad, la igualdad, y tantos otros que hoy en día son nombrados ligados al crecimiento económico; identificar la estructura del sistema donde queremos impulsarlos es un primer paso esencial. Para lograr el cumplimiento de los ODS no debemos mirar a la responsabilidad social corporativa ni a la moral de los accionistas, a los incentivos y desincentivos. Como señala Murray (2004, p. 244), lo primero es fijar la atención en los propósitos sociales particulares que animan el modo de producción capitalista.

Al sector privado no le importa qué productos produce ni cómo. Simplemente le preocupa, en palabras de Marx, la apropiación progresiva de riqueza abstracta (Marx, 1867 [2000], t.I, p. 207). Siempre que los ODS y metas fijadas en la Agenda 2030 participen de este objetivo primario tendrán cabida en la planificación privada de la producción.

Además, esta riqueza abstracta realizada a través de la venta de mercancías no es una relación entre cosas. Esconde, ciertamente, relaciones entre individuos. Y son relaciones que distan de ser igualitarias. Así, para la apropiación de riqueza abstracta por parte del capitalista éste debe apropiarse primero de la plusvalía de los trabajadores. La

secuencia presentada aquí de exponer primero cómo la producción capitalista requiere primero la apropiación de riqueza abstracta y luego la de plusvalía podría parecer que está invertida desde una lógica superficial. Lógicamente, la fuerza de trabajo produce las mercancías que luego son vendidas en el mercado. No obstante, existe un primer paso, previo al proceso de producción, donde los capitalistas calculan la expectativa de que la mercancía dé efectivamente el salto mortal en el mercado transformándose en dinero. De no ser así, no habrían contratado mano de obra. La apropiación de plusvalía "parada" mantenida en inventarios le es inútil, por muy necesario que sea para la sociedad.

En definitiva, como señala Luxemburgo (1913 [1970], pp. 17-19), no son las necesidades de consumo o disposición de algo de la sociedad lo que alimenta y conduce la inversión capitalista, sino únicamente la demanda con capacidad adquisitiva como factor imprescindible para la realización de plusvalía. Si la cultura, las artes, la creatividad, la diversidad, la igualdad, la sostenibilidad y tantas otras cosas que la sociedad del siglo XXI dice valorar y señalar como objetivos prioritarios no son avaladas por la vía del mecanismo de precios, haciendo rentables las mercancías producidas por las empresas privadas, el éxito de cumplimiento de los ODS sujeto al mercado será muy insatisfactorio.

Por lo tanto, difícilmente pueden escapar las actividades culturales y creativas de la lógica y el funcionamiento de las dinámicas económicas, como afirma Abeledo (2020). Si bien, estamos de acuerdo en que las actividades culturales y artísticas extienden hacia el resto de sectores con los que interaccionan "un conjunto de valores que implican un replanteamiento ético y que encajan mejor con el concepto de desarrollo sostenible" (Abeledo, 2020, pp. 39-40); estos valores solo son considerados por los agentes privados en tanto que sirven a la lógica de la acumulación del capital. No es que la cultura se expanda modificando la lógica económica que guía a otros sectores y adaptándola a su naturaleza humanizante, emancipadora y disruptiva en el modo de relacionarse, ser y estar. Son instrumentalizadas en tanto que la valoración social de las mismas incrementa el valor añadido de tales actividades (Maraña, 2010, p. 5), reproduciendo la lógica que mueve el sistema de relaciones sociales de producción al que están sujetas. Se podría definir

como un proceso de diferenciación e identificación con un método o características determinadas, operando como una especie de denominación de origen cultural. Como "folclorización" de las expresiones culturales, usando el término expresado por Maraña (2010, p. 23).

Desde un enfoque puramente economicista entendemos que es una importante aportación para justificar políticas públicas dirigidas a la creación y mantenimiento de capital cultural e impulso de la industria creativa como fuentes de innovación y atracción territorial de las que se nutren otras industrias y actividades. Como señalan Benavente y Price (2011, p.88), el fomento de la cultura por parte de la administración pública sería justificado por el papel de sus externalidades positivas. Ciertamente, en este sentido, las artes y la cultura son actividades productivas, en tanto creadoras de plusvalía y capital cultural, como lo conceptualiza Thorsby (2001). No obstante, en este capítulo defendemos que, si la cultura y las artes quieren ser dirigidas a lograr los fines de los ODS de manera efectiva, deben ser sacadas de la dimensión de la mercancía e imponer su propia lógica. Como apunta Gutiérrez en su trabajo sobre el pensamiento del artista alemán y marxista Joseph Beuys:

> "El capital se valoriza a sí mismo sacrificando las capacidades humanas porque su existencia y reproducción dependen del desarrollo unilateral de los poderes del pensamiento y de la exclusión de los otros poderes creativos del mundo de la naturaleza y del mundo humano (Gutiérrez, 2013, p. 118)".

Hace falta, por lo tanto, explorar nuevas formas de integrar la cultura en la Agenda 2030 que no sean subordinadas al crecimiento económico y el ánimo de lucro si queremos revalorizar las expresiones artísticas y culturales por lo que definen y ofrecen al desarrollo humano, en lugar de revalorizar otras mercancías y servicios por medio de ellas.

4. SACAR LOS ODS DEL MERCADO

Soini y Dessein (2016) distinguen entre la de cultura basada en la producción de mercancías culturales y las expresiones culturales que sirven de base de todos los ámbitos del quehacer humano. Concepto

estrecho y concepto amplio, respectivamente. En concreto, plantean tres clasificaciones conceptuales o representaciones: i) cultura en sostenibilidad; ii) cultura para la sostenibilidad; y iii) cultura como sostenibilidad. Lógicamente, para cada una de las representaciones de la cultura, en tanto que operan valores distintos, su incentivo y dirección debe fomentarse con políticas económicas diferentes.

La primera representación enlaza directamente con los productos artísticos y culturales, un resultado final, cayendo bajo la administración de las políticas culturales y entendiendo la cultura como complementaria a otras esferas de la vida. En la segunda representación la cultura sirve como regulador de otras esferas, como un recurso o condición para el desarrollo. La cultura es entendida como un input de otros sectores, ya sea como catalizador de procesos innovadores o como foco de atracción que crea oportunidades para otras actividades. Mientras que la tercera representación, la cultura abarca la vida social y humana en su conjunto, y ejerce como fuerza transformadora del resto de esferas. No es un recurso para el desarrollo, sino que el desarrollo es visto como un proceso cultural. Es esta última representación en la que debemos incluir los ODS y el cumplimiento de la Agenda 2030; mientras que las industrias creativas y el capital cultural se restringen a la primera y segunda representación

Sánchez Galera (2020) denuncia cómo ni siquiera en el contexto del ODS número 11, "lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles", se realiza alusión alguna "derecho fundamental a la participación en la vida cultural" (Sánchez Galera, 2020, p. 162). Esta autora recalca que la cultura no se debe proteger y potenciar exclusivamente por sus aportaciones a la productividad y su relación con el resto de las actividades económicas. Menciona cómo su contribución es vital para el cambio de paradigma, de un nuevo modelo social que coloque al individuo al servicio de la humanidad y de la naturaleza, y no al revés (Sánchez Galera, 2020, p. 164). Esto, apunta, debe ser llevado a cabo desde las instituciones y la administración pública, diseñando políticas públicas con aspiraciones concretas (Sánchez Galera, 2020, p. 163).

Pese a los avances para la teorización de los derechos de participación en la cultura (Barreiro, 2013) la identificación de grupos vulnerables que ven reducido este derecho, como pueden ser mujeres, personas mayores, personas con discapacidad, minorías, migrantes o personas que viven en la pobreza (Maraña, 2020); o ser un vehículo para la transmisión y conocimiento de las emociones, fundamental para el bienestar en todos los sentidos y para motivar el cambio social que el desarrollo sostenible requiere (López Fernández Cao, 2015a; Vázquez, 2020; Barrantes et ál., 2021); no se están llevando a efectos en términos de política económica y social. Su omisión en la Agenda 2030 da buena muestra de ello. En línea con el enfoque de las capacidades de Sen, podemos entender la cultura como un espacio para el fomento del diálogo y el ejercicio de las libertades y oportunidades de participación. La participación en la cultura influye en la identificación de necesidades propias y colectivas, ya sea como proceso de exploración de las mismas o para poner el foco en las ya reconocidas, demandado la atención adecuada; abriendo nuevas vías de comunicación, expresión y acción (Sen, 1999 [2000], p. 198).

Debemos cambiar el enfoque de actuación en comunidades vulnerables. En lugar de considerarlas como beneficiarias del desarrollo desde arriba, un enfoque desde abajo que las haga partícipes, no solo en la planificación, sino también en la ejecución de los proyectos diseñados, captaría factores y preocupaciones significativas para el desarrollo local que las políticas gubernamentales no abordan, fortaleciendo y estableciendo relaciones sociales internamente que serían más sensibles a los problemas sociales, ambientales y económicos locales; y en definitiva, creando unos lazos de solidaridad, co-responsabilidad e identidad colectiva que contribuyen directamente a la sostenibilidad, tal y como es entendida en la Agenda 2030 (Lowe, 2000; Mulligan et ál., 2008; Dias et ál., 2018). Con el cometido de impulsar tales procesos, trabajos como Matarasso (2007), Grodach (2010), Verschelden et ál., (2012), Ferilli et ál. (2017) y Onesti (2017) apuntan al poder de la cultura y las artes como vía para empoderar, regenerar e incrementar la resiliencia de las comunidades a través de la inclusión en la diversidad y la co-educación en el pensamiento crítico. Además, otros trabajos han indicado una

serie de beneficios en la mejora de la salud mental y el bienestar producidos por la participación efectiva en coros, espacios de improvisación o creación de música en grupo (Moody y Phinney, 2012; Vougioukalou et ál., 2019); obras de teatro de barrio (Argyle y Bolton, 2005; Sloman, 2012; Heras y Tàbara, 2014); artes plásticas (López Fernández Cao, 2009, 2015b); la escritura (Mcardle y Byrt, 2001; Gregory, 2011); o la danza (Cook y Ledger, 2004; Froggett y Little, 2012), permitiendo el autoconocimiento y la activación de funciones cognitivas que llevan a experiencias emocionales y espirituales que son realmente terapéuticas y al que de otro modo los individuos no habrían tenido acceso.

No obstante, creemos que hace falta un mecanismo institucionalizado para que las raíces de estos procesos sean firmes y que las capacidades de transformación de la cultura y las artes sean completas, y no se queden solo en lo simbólico y lo anecdótico por no tener continuidad, como observan Sharp et ál. (2005). El mejor mecanismo para ello es la provisión de la figura de Empleador de Último Recurso o Trabajo Garantizado que, simultáneamente a su papel estabilizador en el terreno macroeconómico, sea diseñado para la transformación comunitaria usando la cultura y las artes de manera transversal para la consecución de los ODS representados en la Agenda 2030. En lugar de la estrategia de esperar basar la consecución de estos objetivos a las oportunidades de mercado y los derrames hacia abajo que se espera que produzca el crecimiento económico; esta estrategia basada en empleos directos movilizar recursos reales en y para la comunidad, desde abajo (Tcherneva, 2014).

En Forstater (2003) se plantea el Trabajo Garantizado como un mecanismo con la capacidad de hacer frente a la sostenibilidad ambiental, siendo diseñados para hacer poco uso de bienes de equipo y materias primas altamente demandadas asociadas a cambios estructurales significativos para la nueva producción privada "verde". Además, estas actividades se podrían diseñar para que apenas utilicen recursos no renovables y contaminen lo menos posible, algo que no es posible para el sector privado por las presiones competitivas que limitan la discrecionalidad en relación a los inputs utilizados, los productos fabricados y

los métodos de producción utilizados. La maximización de la rentabilidad, y, por lo tanto, la minimización de costes que luego se traducen en una carga para la sociedad, siguen una lógica que implica un incentivo de orden superior a cualquier valoración social que pueda hacerse, ya sea con respecto a la sostenibilidad ambiental como a la social y comunitaria, tal y como se refleja en los ODS de la Agenda 2030.

Siguiendo este planteamiento, tal y como han hecho Tcherneva (2020) y Nersisyan y Wray (2020), la flexibilidad que el mecanismo de Empleador de Último Recurso ofrece no solo se reduce al ámbito de la sostenibilidad del medio ambiente; también podemos trasladarla a otras dimensiones de la vida. Este es el caso, por ejemplo, de las metas identificadas en el apartado 2. Los programas de garantía de empleo podrían diseñarse para garantizar el acceso a la participación en la cultura a todos los individuos como un servicio básico; y a través de esta participación y de los resortes que movilizan en los individuos y los colectivos las actividades artísticas, implementar estrategias de urbanización inclusiva, visibilizar y promover la responsabilidad compartida, asegurar la participación plena de las mujeres creando entornos seguros y sin discriminación, etc. Esto es de especial urgencia en los barrios marginales y comunidades deprimidas. El aislamiento, el estrés, la desconfianza y la desafección con los servicios comunitarios y el vecindario serían sustituidos por la participación, el compromiso, el aprendizaje colectivo, la búsqueda y experimentación de soluciones creativas, la autoconfianza en sí mismo y la colaboración con otras personas; y, en definitiva, el desarrollo de capacidades y oportunidades efectivas para la emancipación y libertad de los individuos.

Ciertamente, proyectos fugaces y focalizados en un aspecto concreto que no tienen continuidad pueden inspirar y tener un resultado positivo tangible. No obstante, dado que la garantía de empleo provee la expectativa de disponer de un trabajo estable en unas condiciones dignas para la transformación y regeneración de la comunidad por y para los participantes, fija los intereses a medio y largo plazo abriéndolos a sensibilidades más amplias, las cuales pueden incluirse en el diseño mismo de los programas. Dar herramientas funcionales a los participantes para comprometerse, que no son vistas como una prueba piloto o un evento

social extraordinario por la comunidad en la que se pretende actuar, también elimina comportamientos oportunistas o la desconfianza hacia el objetivo real de las actuaciones, que pueden verse incluso como acciones hostiles ajenas a la propia comunidad; o simplemente, como una alternativa de ocio a disfrutar mientras dure.

El Trabajo Garantizado es, a grandes rasgos, un estabilizador automático que opera mediante la contratación de aquellos trabajadores que no encuentran un empleo en el sector privado. En períodos de recesión económica el tamaño de los programas será mayor, mientras que en los períodos de auge su tamaño disminuirá por la demanda de empleo del sector privado (Mosler, 1997-1998; Mitchell, 1998; Wray, 1998). La participación en los programas es voluntaria. El Estado fija el precio que paga por movilizar la mano de obra que se presenta para formar parte de estos programas, y los individuos son los que deciden participar en los mismos. Es decir, el gasto total dedicado a este mecanismo es endógeno; no está sujeto a la discrecionalidad de que el Estado decida cuánto gasta como ocurre ahora con cualquier programa independientemente de cual sea su objetivo.

El financiamiento de los programas estaría cubierto con la coordinación del Tesoro y el Banco Central, donde la figura del Estado como Empleador de Último Recurso funcionaría de manera similar en el terreno fiscal a la figura de Prestamista de Último Recurso del Banco Central para la estabilidad del sistema financiero. Igual que el crédito se introduce en la Economía por los bancos privados de manera endógena a la demanda de préstamos para iniciar procesos productivos (Cruz et ál., 2020b); también la demanda de ingresos podría movilizar recursos reales parados dándole usos que, ciertamente, ya podrían justificarse por los elevados costes individuales y sociales asociados al desempleo (Goldsmith et ál., 1997; Helliwell y Huang, 2014; Ansa Eceiza, 2016).

El desempleo, como expone Tcherneva (2017), opera en nuestras comunidades como una epidemia; y como hemos aprendido con la actual pandemia del COVID-19, a las pandemias se les responde haciendo todo lo que haya que hacer para pararlas. Pero no es el único reto al que nos enfrentamos. Son muchos retos los identificados por la Agenda 2030 distribuidos en 17 ODS. Diseñar programas de Trabajo

Garantizado para lograr estos objetivos, y hacerlo a través de la cultura y las artes, es una apuesta fundamental a explorar para su realización efectiva. Y sabemos, por las particularidades del mercado laboral de los artistas y las profesiones creativas (Popović y Ratković, 2013; Pérez-Ibáñez y López-Pérez, 2019), que tenemos recursos humanos disponibles para llevarlos a cabo.

5. CONCLUSIONES: ARTE DESDE ABAJO

Existe relación entre las representaciones o clasificaciones conceptuales de la cultura en el esquema de Soini y Dessein (2016) y las políticas asociadas en una dirección específica: desde aquella que impulsa la cultura como modo inherente de experimentación y comunicación del ser humano, hacia el consumo de los productos culturales y artísticos y el desarrollo del capital cultural. La demanda y desarrollo efectivo de estos productos y capacidades requiere de la adquisición de unas habilidades, competencias y códigos que deben ser entrenados. Mientras que la industria cultural requiere una apreciación de los simbolismos que no puede ser otorgado por la vía de los incentivos fiscales de las políticas culturales tradicionales; también los procesos de cambio e innovadores requieren un espacio donde experimentar, explorar, equivocarse y probar alternativas, algo que la incertidumbre en torno a las expectativas de la demanda fijadas por el mercado restringe, tal y como nos explica Mazzucato en relación a la innovación disruptiva que transforma sectores y actividades (Mazzucato, 2014).

En todo caso, siguiendo a Sen, si los procesos de participación deben considerarse como partes constitutivas del desarrollo, y la cultura provee las herramientas y el espacio para participar de forma activa en la reconstrucción de la comunidad y las identidades que conviven en el territorio; lógicamente, no puede considerarse a ésta como un medio más para contribuir al crecimiento económico (Sen, 1999 [2000], p. 348). Es más, la falta de oportunidades para el desarrollo de actividades culturales sustrae del individuo unas capacidades y habilidades claves para participar en otros ámbitos de la vida. Si entendemos la falta de educación, por ejemplo, como factor limitante para la participación

económica, social y política; deberíamos entender no solo aquella educación destinada a satisfacer las necesidades del mercado de mano de obra con unas capacidades específicas. La educación artística impulsa una serie de resortes para el desarrollo humano que cristalizan como procesos individuales y colectivos, los cuales no tienen por qué resultar en un producto o activo intangible que ofrecer al servicio de la productividad y el crecimiento económico. Pero bien pueden servir para impulsar la participación política y social al empoderar a los individuos y establecer un espacio de diálogo. Es fácil ver cómo la cultura fomenta la participación económica de los individuos; y que no funciona igual en la otra dirección.

El cumplimiento de la Agenda 2030 requiere la participación activa de las comunidades donde se opera, un enfoque desde abajo que sea sensible y comprometido con las necesidades locales y la sostenibilidad a la que los ODS hacen referencia en su triple dimensión: social, económica y ambiental. Los procesos culturales y artísticos que aquí presentamos son de difícil cuantificación en tanto que resultados sometidos a la valoración del mercado. La propia mercantilización diluye el potencial transformador inherente a ellos. Esto no quiere decir que no haya indicadores que puedan ser útiles. Una extensa lista es expuesta en López Fernández Cao (2015a), e incluye cuestiones tales como reducir el aislamiento; promover la tolerancia y la resolución de conflictos; incrementar la seguridad de los barrios, fomentar la interacción intergeneracional; ayudar a las personas a tomar los riesgos y los cambios de modo positivo; aumento de la demanda de servicios sociales al tomar conciencia de ideas políticas y sociales; mejora las opciones de ocio; empoderamiento de la comunidad, especialmente de las mujeres y de los grupos minoritarios otorgándoles voz y liderazgo; etc.

Dado que no está guiado por el ánimo de lucro, los programas diseñados bajo el mecanismo del Empleador de Último Recurso pueden ser perfectamente guiados y medidos en base a una serie de criterios como los mencionados por López Fernández Cao, con el objetivo de hacer un seguimiento de las políticas públicas que eviten el despilfarro de recursos reales. Este despilfarro no es, bajo este enfoque, causa de la ausencia de rentabilidad ni de un resultado explícito que sirva de input para

otros sectores. El error y la experimentación están permitidos, así como está asegurada la continuidad de los proyectos, que no su forma. Que ello sea realizado a través de las actividades artísticas otorga un espacio seguro para la equivocación y la exploración al que, de cualquier otro modo, no se tendría acceso. Los procesos son dinámicos e impulsados por las sensibilidades locales; pero los programas deben ser diseñados para que estos procesos posean ciertas características en base a los objetivos que se desean conseguir por el camino. Estas características son las que llevan al éxito de la Agenda 2030 y no la ganancia de beneficios monetarios; y si bien no es un camino directo ni sencillo de alcanzar; hay al menos camino que andar. Y para cambiar de rumbo si es necesario.

6. REFERENCIAS

Abeledo, R. (2020). Evaluando la vitalidad (y la sostenibilidad) cultural: algunas cuestiones para el debate. En A. Martinell (Ed.), Cultura y Desarrollo Sostenible. Aportaciones al debate sobre la dimensión cultural de la Agenda 2030 (36-45). REDS

Ansa Eceiza, M. M. (2016). Empleo y desempleo desde la perspectiva del bienestar subjetivo. Lan harremanak: Revista de relaciones laborales, 34, 49-78

Argyle, E. y Bolton, G. (2005). Art in the community for potentially vulnerable mental health groups [Arte en la comunidad para grupos de salud mental potencialmente vulnerables]. Health Education, 105 (5), 340-354

Barrantes, T., Cruz, E., Rangel, J. F. y Parejo, F. M. (2021). Arte y bienestar emocional en tiempos de confinamiento obligatorio. ArtsEduca, 29 (29), 231-247

Barchello, Selva O. (2016). Cultura como componente de los procesos de desarrollo económico y social: un análisis del estado del arte. Población y Desarrollo, 22 (43), 45-53

Barreiro, B. (2013). The right of access to culture: An effective human right for the establishment of consistent cultural policies in Europe in the context of the economic crisis? [El derecho de acceso a la cultura: ¿un derecho humano efectivo para el establecimiento de políticas culturales coherentes en Europa en el contexto de la crisis económica?] Revista Española de Relaciones Internacionales, 5, 44-62

Benavente, J. M. y Price, J. J. (2011). Apoyo público a las artes y la cultura. En M. Aninat (Ed.), Cultura oportunidad de desarrollo (88-97). Publicaciones Cultura

Cook, S. y Ledger, K. (2004). A service user-led study promoting mental well-being for the general public, using 5 rhythms dance [Un estudio dirigido por usuarios de servicios que promueve el bienestar mental del público en general, utilizando 5 ritmos de danza]. International Journal of Mental Health Promotion, 6 (4), 41-51

Cruz, E., Parejo, F. M. y Rangel, J. F. (2020a). The two faces of abstraction: a monetary adjustment of Marx's labor theory of value [Las dos caras de la abstracción: un ajuste monetario de la teoría del valor trabajo de Marx]. History of Economic Ideas, 28 (9), 39-64

Cruz, E., Parejo, F. M., Garzón, E. y Rangel, J. F. (2020b). Es el momento de la política fiscal: repensar los estabilizadores automáticos contra la pandemia. Revista de Economía Mundial, 56, 81-97

Dias, N., Keraminiyage, K., Amaratunga, D. y Curwell, S. (2018). Critical success factors of a bottom up urban design process to deliver sustainable urban designs [Factores críticos de éxito de un proceso de diseño urbano de abajo hacia arriba para ofrecer diseños urbanos sostenibles] International Journal of Strategic Property Management, 22 (4), 265-277

Díez, P. (2009). Educación artística: lugar de vecindad para el desarrollo humano. PULSO. Revista de Educación, 32, 123-145

Ferilli, G., Sacco, P. L., Tavano Blessi, G. y Forbici, S. (2017). Power to the people: when culture works as a social catalyst in urban regeneration processes (and when it does not) [Poder para las personas: cuando la cultura actúa como catalizador social en los procesos de regeneración urbana (y cuando no)]. European Planning Studies, 25 (2), 241-258

Forstater, M. (2003). Public employment and environmental sustainability [Empleo público y sostenibilidad medioambiental]. Journal of Post Keynesian Economics, 25 (3), 385-406

Froggett, L. y Little, R. (2012). Dance as a complex intervention in an acute mental health setting: a place "in-between" [La danza como una intervención compleja en un entorno de salud mental aguda: un lugar "intermedio"]. British Journal of Occupational Therapy, 75 (2), 93-99

Gregory, H. (2011). Using poetry to improve the quality of life and care for people with dementia: A qualitative analysis of the Try to Remember programme [Uso de la poesía para mejorar la calidad de vida y el cuidado de las personas con demencia: un análisis cualitativo del programa Try to Remember]. Arts & Health, 3 (2), 160-172

Goldsmith, A., Veum, J. y Darity Jr., W. (1997). Unemployment, Joblessness, Psychological Well-Being and Full Employment: Theory and Evidence [Desempleo, pérdida de empleo, bienestar psicológico y pleno empleo: teoría y evidencia]. Journal of Socio-Economics 26 (2), 133-158

Grodach, C. (2010). Art spaces, public space, and the link to community development [Espacios de arte, espacio público y vínculo con el desarrollo comunitario]. Community Development Journal, 45 (4), 474-493

Gutiérrez, B. (2013). Creatividad y democracia: Joseph Beuys y la crítica de la economía política. Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas, 35 (103), 99-140

Helliwell, J. F. y Huang, H. (2014). New measures of the costs of unemployment: Evidence from the subjective well-being of 3.3 million Americans [Nuevas medidas de los costos del desempleo: evidencia del bienestar subjetivo de 3,3 millones de estadounidenses]. Economic Inquiry, 52 (4), 1485-1502

Heras, M. y Tàbara, J. D. (2014). Let's play transformations! Performative methods for sustainability [¡Juguemos a las transformaciones! Métodos performativos para la sostenibilidad]. Sustainability science, 9 (3), 379-398

López-Aparicio, I. y Cejudo-Mejías, V. (2020). La mediación cultural a través de la práctica artística. Cuando no existía la palabra. Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 15, 121-134

López Fernández Cao, M. (2009). Intervenciones a través del arte. Apuntes para un desarrollo sostenible. En N. Martínez Díez y M. López Fernández Cao (Eds.), Reinventar la vida: el arte como terapia (13-21). Eneida

López Fernández Cao, M. (2015a). Indicadores sobre prácticas artísticas comunitarias: algunas reflexiones. Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 10, 209-234

López Fernández Cao, M. (2015b). Para qué el arte. Reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis. Editorial Fundamentos

Lowe, S. (2000). Creating community: Art for community development [Creando comunidad: arte para el desarrollo comunitario]. Journal of contemporary ethnography, 29 (3), 357-386

Luxemburgo, R. (1913 [1970]). A acumulação do Capital [La acumulación del capital]. Zahar Editores

Maraña, M. (2010). Cultura y Desarrollo. Evolución y perspectivas. UNESCO Etxea

Maraña, M. (2020). Cultura, desarrollo y sostenibilidad. Bases para la reflexión. En A. Martinell (Ed.), Cultura y Desarrollo Sostenible. Aportaciones al debate sobre la dimensión cultural de la Agenda 2030 (26-35). REDS

Martinell, A. (2020). ¿Por qué los Objetivos de Desarrollo Sostenible no incorporan la Cultura? En A. Martinell (Ed.), Cultura y Desarrollo Sostenible. Aportaciones al debate sobre la dimensión cultural de la Agenda 2030 (8-15). REDS

Martinell, A. y Barreiro B. (2020). Los derechos culturales: Hacia una nueva generación de políticas públicas. Situación y compromisos de España con la comunidad internacional. Fundación Alternativas Documento de Trabajo No.20/2020.

Martinell, A., García Haro, M. y Vázquez, L. (2020). La Cultura y el Desarrollo Sostenible. En A. Martinell (Ed.), Cultura y Desarrollo Sostenible. Aportaciones al debate sobre la dimensión cultural de la Agenda 2030 (4-7). REDS

Marx, K. (1867 [2000]). El Capital I (3 vol.). Akal

Marxen, E. (2018). Artistic practices and the artistic dispositive – A critical review [Prácticas artísticas y dispositivo artístico – Una revisión crítica] Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología, 33, 37-60

Matarasso, F. (2007). Common ground: cultural action as a route to community development [Terreno común: la acción cultural como vía de desarrollo comunitario]. Community Development Journal, 42 (4), 449-458

Mazzucato, M. (2014). El Estado emprendedor: Mitos del sector público frente al privado. RBA

Mcardle, S. y Byrt, R. (2001). Fiction, poetry and mental health: expressive and therapeutic uses of literature [Ficción, poesía y salud mental: usos expresivos y terapéuticos de la literature]. Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 8 (6), 517-524

Mitchell, W. (1998). The buffer stock employment model and the NAIRU: The path to full employment [El modelo de estabilización de la reserva de empleos y la NAIRU: El camino hacia el pleno empleo]. Journal of Economic Issues, 32 (2), 547-555.

Moody, E. y Phinney, A. (2012). A community-engaged art program for older people: Fostering social inclusión [Un programa de arte comprometido con la comunidad para personas mayores: fomento de la inclusión social]. Canadian Journal on Aging/La Revue canadienne du vieillissement, 31 (1), 55-64

Mosler, W. (1997-1998). Full employment and price stability [Pleno empleo y estabilidad de precios]. Journal of Post Keynesian Economics, 20 (2), 167-182

Mulligan, M., Scanlon, C. y Welch, N. (2008). Renegotiating community life: Arts, agency, inclusion and wellbeing [Renegociando la vida comunitaria: artes, agencia, inclusión y bienestar]. Gateways: International Journal of Community Research and Engagement, 1, 48-72

Murray, P. (2004). The Social and Material Transformation of Production by Capital: Formal and Real Subsumption in Capital, Volume I [La transformación social y material de la producción por el capital: subsunción formal y real en El Capital, Volumen I]. En R. Bellofiore y N. Taylor (Eds.), In The Constitution of Capital. Essays on Volume I of Marx's Capital (243-273). Palgrave Macmillan

Nersisyan, Y. y Wray, L. R. (2020). Can We Afford the Green New Deal? [¿Podemos permitirnos el Green New Deal?] Journal of Post Keynesian Economics, 44 (1), 68-88

Pérez-Ibáñez, M. y López-Pérez, I. (2019). Actividad artística y precariedad laboral en Andalucía: Análisis a partir de un estudio global. Revista de estudios regionales, 116, 15-38

Popović, M. y Ratković, K. (2013). Oversupply of labor and other peculiarities of arts labor market [Sobreoferta de mano de obra y otras peculiaridades del mercado laboral de las artes]. Theoretical & Practical Research in Economic Fields, 4 (2), 203-228

Onesti, A. (2017). Built environment, creativity, social art: The recovery of public space as engine of human development [Entorno construido, creatividad, arte social: la recuperación del espacio público como motor del desarrollo humano]. Region: the journal of ERSA, 4 (3), 87-118

ONU (2015). Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Naciones Unidas

Rausell, P., Marco-Serrano, F. y Abeledo, R. (2011). Sector Cultural y Creativo y Riqueza de las Regiones: En Busca de Causalidades. Ekonomiaz, 78 (3), 66-89

Sánchez Galera, M. D. (2020). La cultura y la administración pública en época de retos globales: ¿Una agenda para la transformación y la consecución de objetivos ambiciosos? Periférica Internacional. Revista para el análisis de la cultura y el territorio, 21, 160-167

Sen, A. (1999 [2000]). Desarrollo y libertad. Planeta

Sharp, J., Pollock, V. y Paddison, R. (2005). Just art for a just city: Public art and social inclusion in urban regeneration [Arte justo para una ciudad justa: arte público e inclusión social en la regeneración urbana]. Urban Studies, 42 (5-6), 1001-1023

Soini. K. y Dessein. J. (2016). Culture-Sustainability Relation: Towards a Conceptual Framework [Relación cultura-sostenibilidad: hacia un marco conceptual]. Sustainability, 8 (2), 167

Tcherneva, P. (2014). Reorienting fiscal policy: A bottom-up approach [Reorientación de la política fiscal: un enfoque de abajo hacia arriba]. Journal of Post Keynesian Economics, 37 (1), 43-66

Tcherneva, P. (2017). Unemployment: The silent epidemic. Levy Economics Institute Working Paper No.895

Tcherneva, P. (2020). En favor del Trabajo Garantizado. Lola books

Throsby, D. (2001). Economía y Cultura. Akal

Throsby, D. (2011). Cultura, economía y desarrollo sustentable. En M. Aninat (Ed.), Cultura oportunidad de desarrollo (10–19). Publicaciones Cultura

Utrera, L. (2020). Las transfiguraciones del arte en la agenda de los objetivos de desarrollo sostenible 2030: algunos apuntes sobre el aporte de las humanidades y las artes a la agenda. Letras de Hoje: Estudos e debates de assuntos de lingüística, literatura e língua portuguesa, 55 (3), 260-270

Vaca, A. y Ramírez, D. (2018). Contabilidad de la cultura para el desarrollo sostenible. Espacios, 39 (44), 13-25

Vázquez, L. (2020). Transformar nuestro mundo: la consecución de la Agenda 2030 desde la cultura y la educación. Quaderns de la Mediterrània, 30, 214-218

Verschelden, G., Van Eeghem, E., Steel, R., De Visscher, S. y Dekeyrel, C. (2012). Positioning community art practices in urban cracks [Posicionando las prácticas artísticas comunitarias en grietas urbanas]. International Journal of Lifelong Education, 31 (3), 277-291

Vougioukalou, S., Dow, R., Bradshaw, L. y Pallant, T. (2019). Wellbeing and integration through community music: The role of improvisation in a music group of refugees, asylum seekers and local community members [Bienestar e integración a través de la música comunitaria: el papel de la improvisación en un grupo musical de refugiados, solicitantes de asilo y miembros de la comunidad local]. Contemporary Music Review, 38 (5), 533-548

Wray, L. R. (1998). Understanding modern money [Entendiendo el dinero moderno]. Edward Elgar

CUANDO LAS CANCIONES SE CONVIRTIERON EN BALAS: LA MÚSICA SERBIA, CROATA Y BOSNIA DURANTE LA GUERRA DE YUGOSLAVIA

VÍCTOR TERRAZAS CHAMORRO
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En el año 2021 se han cumplido tres décadas del inicio de las Guerras yugoslavas, una sucesión de conflictos militares que afectaron a las seis naciones que conformaban la República Federativa Socialista de Yugoslavia (RFSY)[243]. Las diferentes identidades de cada uno de los pueblos balcánicos, aunque adormecidas, siempre permanecieron latentes. En los años que tuvo lugar la desintegración del país, el territorio se convirtió en un espacio de odio y confrontación. En este contexto general, las canciones balcánicas pasaron de ser utilizadas como un elemento unificador entre las diferentes repúblicas, a una forma más de diferenciación entre ellas, de exclusión y de combate.

Tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial, Yugoslavia era una incipiente nación arrasada por el conflicto bélico, con una escasa industria, bajos niveles de alfabetización, bastante pobreza y una enorme diversidad histórica, religiosa, étnica y cultural. El federalismo republicano y el socialismo autogestionario fueron las bases para la reconstrucción de un nuevo estado, y a la vez nación. Buscando los elementos comunes de todos los pueblos yugoslavos y reconociendo las diferencias entre ellos.

[243] Desde el final de la IIGM hasta 1963 el territorio se denominaba República Federal Popular de Yugoslavia.

Durante el periodo que se mantuvo la RFSY (1945 -1991) estuvo formado por seis repúblicas: Serbia, Croacia, Eslovenia, Bosnia y Herzegovina, Macedonia y Montenegro. Por dos áreas autónomas: Kosovo y Voivodina. Por diversas minorías étnicas: turcos, rusos, rumanos, ucranianos, eslovacos o albaneses, entre otros. Por tres lenguas mayoritarias: el Serbocroata, el esloveno y el Macedonio, además de la utilización de dos tipos de alfabeto, el latino y el cirílico. A toda esta diversidad étnica-cultural hay que añadirle la óptica religiosa de los diferentes países, procesándose tres religiones principales: el cristianismo católico, el cristianismo ortodoxo y el islam.

La figura de Josip Broz, más conocido como Tito, fue clave para la unificación de estos territorios, naciones y elementos culturales, todos bajo una bandera común, que intentará superar todas las divisiones y dificultades que había tenido anteriormente. Fomentó una nueva forma de ver y entender el comunismo, la vía yugoslava hacia el socialismo.

En un contexto de Guerra Fría, de un mundo dividido en dos bloques enfrentados, Tito y sus correligionarios, implantaron un sistema socialista alternativo al que por aquel momento representaba la URSS. En 1948 dejaron de formar parte del Kominform y del Pacto de Varsovia, criticó las invasiones soviéticas en Europa Oriental, tanto en Hungría en 1956 cómo Checoslovaquia en 1968. Además, Yugoslavia fue de los principales fundadores y promotores del Movimiento de Países No Alineados; incluso su primera cumbre fue celebrada en Belgrado en 1961. Sabiendo mantener buenas relaciones con el bloque capitalista y con el bloque socialista soviético, sobre todo tras el fallecimiento de Stalin en 1953 y el XX Congreso del PCUS en 1956.

La nueva República Federativa Socialista de Yugoslavia fue encontrando diferentes alternativas a los modelos sociales, políticos y económicos establecidos por la URRS. “En el terreno económico, se puso en marcha el Socialismo de Autogestión, teniendo éxito al proporcionar un crecimiento sostenido y una aproximación a los niveles de las principales potencias económicas” (Navarro, 2015, p. 101). En área política, la Liga de los Comunistas de Yugoslavia, “modificaba su forma de ejercer el poder; en vez de imponerlo directamente desde arriba, trataría de hacerlo indirectamente, mediante el control que representaban

sus miembros apostados en los puestos clave de la estructura social: desde la empresa y la comuna a las repúblicas y organismos federales" (Romero, 1994, p.25). Y a nivel territorial, el estado yugoslavo estaba formado por seis repúblicas y dos áreas autónomas, que fueron aumentando su poder y toma de decisiones a partir de finales de los sesenta. "Este proceso fue coronado por la adopción de la constitución de 1974, la cual confirmó y fortaleció la repartición del poder" (Barsa, 1999, p. 161).

Tras el fallecimiento de Tito en 1980, la nación yugoslava que intentó construir se convirtió en una especie de cuerpo en descomposición. Pese a su largo mandato las diferentes identidades nacionales de cada una de las repúblicas permanecieron latentes.

> "La última década del régimen de Tito se caracteriza por una profunda crisis económica y política, y una mezcla de magia y de paternalismo. El malestar serbio fue en aumento por el desarrollo de los acontecimientos en Kosovo, y croatas y eslovenos incrementaron sus críticas por la falta de representación en las decisiones tomadas en Belgrado. Al aumentar los poderes de las Repúblicas, se creó un abismo entre ellas. Rivalidades no sólo de carácter étnico, cultural o religioso sino de poder, que dieron lugar al nacimiento de burocracias nacionales que se constituyeron en centros rivales de poder. (Casanova, 2004, p. 348)".

Sin Tito se fue fraguando una crisis estatal fomentada por el vacío de su figura, unida a la crisis del modelo federal y sobre todo a la crisis internacional del modelo comunista. La unión política y territorial de Yugoslavia llegó a su fin con la victoria de Milošević. El presidente de Serbia adoptó una posición de confrontación continua, al tener un mayor control en las zonas de Serbia, Montenegro, Voivodina y Kosovo. También fue debido al papel jugado por Croacia y Eslovenia, cuando vieron que podían obtener mejores beneficios políticos y económicos fuera del estado común que dentro de él.

Tras la desaparición de La Liga Comunista Yugoslava en 1990, el mantenimiento del sistema federal era imposible.

> "Poco después de la ruptura de la Liga, se celebraron las primeras elecciones multipartidistas. Entre abril y diciembre de 1990 los comicios se celebraron a nivel republicano, mientras que las elecciones a nivel

> federal nunca llegaron a ser convocadas. El resultado fue la legitimación de los proyectos nacionales – estatistas: Tres líderes nacionalistas fueron elegidos presidentes de sus respectivas republicas: en Serbia, Slobodan Milošević; en Croacia, Franjo Tudman; en Bosnia, Alija Izetbegović. Cada uno, al igual que en Eslovenia, con intención secesionista. (Navarro, 2015, p. 107)".

Como si fueran fichas de dominó, las diferentes repúblicas que conformaban el estado yugoslavo proclamaron su independencia. En 1991, Eslovenia proclama su separación tras la Guerra de los Diez Días. Tras su separación fue el turno de Croacia, un conflicto que se personificó entre el presidente de Serbia y el presidente de Croacia. Ese mismo año, en 1992, el conflicto se extiende a Bosnia; allí el terror se hace más clarificador. Dos conflictos, uno inmerso en el otro. Por un lado, tres ejércitos diferentes: los serbios de Bosnia – Herzegovina, los croatas de Bosnia- Herzegovina y, por último, los propios Bosnios. Ambos se definirían principalmente por su confesión religiosa, estando divididos entre ortodoxos, católicos y musulmanes respectivamente. Este fue el conflicto más sangriento de las Guerras Yugoslavas, dejando más de 100.000 muertos, y, una brecha que todavía no se ha superado.

1.1. La música cómo elemento unificador durante la República Federativa Socialista de Yugoslavia

Como comentábamos anteriormente, tras la Segunda Guerra Mundial, se empezó a construir la idea de una nueva Yugoslavia unida que superará las crisis del pasado. Por supuesto, la cultura en general, y la música en particular, jugó un papel crucial en esa creación. La música, como la política, se podrían considerar dos hechos sociales presenten en prácticamente cualquier momento histórico y en cualquier ubicación geográfica.

En ese sentido, las canciones vistas como un medio de comunicación, como una forma de arte, como un elemento de ocio o incluso como propaganda, subsisten como una necesidad social. "La música tiene como finalidad la expresión y creación de sentimientos, también la trasmisión de ideas y de una cierta concepción del mundo". (Hormigos y Cabello, 2004, p.260) Por ello, hay que tener en cuenta que la música

está condicionada por el contexto histórico en el que se crea, como establece Attali, (como se cita en Hormigos y Cabello, 204, p. 260) "El arte lleva la marca de su tiempo, de ahí que sea necesario establecer una relación entre la música y el ámbito social, económico, político y cultural de casa sociedad para conocer qué es lo que se intenta expresar mediante los sonidos".

Partiendo de esa base, el gobierno dictatorial de Tito utilizó la música, las canciones y el arte para aunar a multitud de nacionalidades. Su objetivo era claro: crear una identidad "yugoslava" común bajo el término político *Fraternidad y Unidad*. Para ello, después de la II Guerra Mundial empezó a desarrollar mensajes con carga política como: la resistencia partisana, el antifascismo, la reconstrucción socialista o su propria figura como líder político.

> "Los ideales en los que se basaba la nueva sociedad de posguerra, como la ideología de la Fraternidad y unidad, el culto al trabajo y el legado de la lucha partisana, se practicaban como rituales cotidianos y se relacionaban con la idea de crear un nuevo hombre socialista, un joven que crea, propaga y encarna las ideas del nuevo estado socialista en su vida diaria. (Petrov, 2015, p. 420)[244]".

Estos lemas también se mostraron en las canciones que se desarrollaban en la época. La música se convirtió en una herramienta clave con un fuerte potencial simbólico. En ella, se querían representar los nuevos valores de la incipiente etapa socialista yugoslava. Temas como la resistencia partisana de la IIGM, un ejemplo, sería la canción de 1943 escrita por Ivan Goran Kovačić y Nikola Hercigonja, titulada, *"Naša pjesma"*[245]. Del mismo año también es *"Uz Maršala Tita"*[246], una canción que alababa la figura de Tito y fue muy popular durante todo el gobierno socialista. Una melodía compuesta por Oskar Danon y escrita por Vladimir Nazor.

Es cierto que estas canciones son anteriores a la creación del nuevo estado, aun así, la temática se mantuvo a lo largo de los años. Por ejemplo

[244] La cita original es en inglés. Esta es una traducción propia.

[245] La traducción de la canción al castellano sería: "Nuestra canción".

[246] La traducción de la canción al castellano sería: "Con el Mariscal Tito".

"*Tito je naše sunce"*[247] de Kornelije Kovač es otra canción que alababa la figura del Mariscal. Una canción de pop melódico de 1979.

Estas canciones son de carácter institucional, aun así, a partir de la década de los 50 y los 60, se empezó a desarrollar una rica y variada escena musical. Muchas de esas canciones no tenían connotaciones políticas directas, pero sí que mostraban el rápido crecimiento de la industria musical y la multietnicidad del territorio. Existía música romaní de origen gitano, ritmos árabes principalmente de Turquía, corrientes occidentales que tenían cabida en las radios de Sarajevo o Belgrado, incluso, Yugoslavia, llegó a participar en el festival de Eurovisión a partir de 1961.

> "En la década de 1950, la cultura de la música popular Yugoslava surgió a través del desarrollo de festivales locales, programas de radio y una fuerte industria discográfica. El desarrollo cultural y musical estaba arraigado en las tendencias culturales internacionales y moldeado por las políticas internada de la Liga Comunista de Yugoslavia que ostentaba el poder. A partir de la ruptura con la Unión Soviética en 1948, se empezó a desarrollar música que estaba en constante relación entre oriente y occidente, generándose un debate sobre las expectativas de la música que estuvo presente durante todo ese tiempo. (Petrov, 2015, p. 425)[248]".

El rock o el pop, representado por diferentes grupos occidentales, tuvo gran importancia en la juventud yugoslava. A mediados de los años sesenta se empezó a desarrollar una importante escena musical de rock progresivo representado por grupos como: Korni Grupa, Smak, Yu Grupa o Bijelo Dugme (una banda de Sarajevo que contó en sus inicios con Goran Bregovic). Historias como la del croata Ivo Robić, uno de los cantantes con mayor fama internacional, que llegó a participar en la creación de "Strangers in the night", tema popularizado por Frank Sinatra. Incluso, durante los años sesenta se creó un estilo musical conocido como el Yu-Mex[249], un género en el que se mezclaban corridos y

[247] La traducción de la canción al castellano sería: "Tito es nuestro sol".

[248] La cita original es en inglés. Esta es una traducción propia.

[249] Puede leer más información al respecto en el siguiente artículo:

rancheras mexicanas con letras serbocroatas. Artistas como Slavko Perović o Nikola Karović fueron capaces de vender más de un millón de discos en un país que por aquel momento tenía 16 millones de habitantes.

La música en la República Federativa Socialista de Yugoslavia fue rica y variada. En ocasiones, utilizada por parte de la burocracia y del sistema político para crear una identidad común. En otras, como una forma de ocio que conectaba a los jóvenes de las diferentes repúblicas. El arte era una forma de unión, pero a partir de finales de los años 80 se convirtió en una forma más de exclusión.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS PRINCIPALES

- Explicar cómo la música fue un elemento cultural en el que el odio entre las diferentes identidades, que conformaban la antigua República Federativa Socialista de Yugoslavia, también tuvo cabida durante el conflicto militar.
- Analizar diferentes canciones serbias, bosnias y croatas, mostrando cómo sus letras se convirtieron en un elemento más de exclusión y combate.

2.2. OBJETIVOS SECUNDARIOS

- Recorrer brevemente el proceso de construcción de la República Federativa Socialista de Yugoslavia.
- Mostrar como la música fue utilizada como un elemento unificador tras la Segunda Guerra Mundial.
- Mostrar las interconexiones entre nacionalismo y música.
- Diferenciar los diferentes géneros musicales característicos de las repúblicas de Serbia, Croacia y Bosnia.

Esparza, P. (2017,1 de septiembre). Yu-Mex, la sorpresiva historia de los mariachis y rancheras con los que México hizo bailar a un país que ya no existe. BBC NEWS. https://bbc.in/3h1BhJ

3. METODOLOGÍA

1. En primer lugar, la principal técnica utilizada a lo largo de este capítulo es la revisión bibliográfica de diferentes artículos académicos, tesis doctorales y artículos de carácter periodístico.
2. En segundo lugar, debido a la imposibilidad económica y geográfica para poder realizar entrevistas que puedan otorgarme datos primarios sobre el asunto a tratar, he utilizado diferentes entrevistas e historias de vida que he podido encontrar en algunos de esos artículos académicos[250].
3. En tercer lugar, las tres canciones que han sido seleccionadas pertenecen a una muestra de más de 100 temas. Las principales fuentes han sido cuatro. Dos canales de YouTube, Naša Srpska Arhiva y Armin Fazlic[251], y dos listas de reproducción de Spotify, Yugoslav War Music y Balkan War Music[252].
4. En cuarto lugar, el criterio de selección se basa en las siguientes premisas:
5. Las canciones han sido seleccionadas debido al criterio recogido por Denisoff (como se cita en Melichárek, 2020,

[250] Para más información sobre estas entrevistas puede leer:

Hamer, P. (2018). Patriotic Songs as a Means of Mobilization in Besieged Sarajevo, Bosnia-Herzegovina from 1992 to 1995. Lied und Populäre Kultur, 63, 110-128. https://bit.ly/3xQzgGo

Trako, P.T. (2016). The Role of Music in the Formation of Croatian Nation – State: Macro- Micro Perspectives. En A. Colorado, M. Lloret y E.U. Da Cal (Eds.), El pentagrama político. Ensayo sobre música y nacionalismo (pp. 148 – 185). Universidad Pompeu Fabra. https://bit.ly/3ha-Demv

[251] Canales de YouTube:

NSA - Naša Srpska Arhiva. (n.d). Inicio [Canal de YouTube]. Disponible en https://bit.ly/3gX8kPN

Armin Fazlic. (n.d). Inicio [Canal de YouTube]. Disponible en https://bit.ly/2U3gFZp

[252] Listas de Spotify:

George. (n.d). Balkan War Music [Playlist Spotify]. Disponible en

https://spoti.fi/3y0lf8h

Jäger. (n.d).Yugoslav War Music [Playlist Spotify]. Disponible en

https://spoti.fi/2U98D1a

p.125)[253] donde señaló seis objetivos principales de la canción propagandística: 1) Solicita apoyo, 2) refuerza la estructura de los valores de los partidarios, 3) promueve la cohesión y la unión entre los seguidores, 4) apunta al reclutamiento, 5) invoca soluciones o acciones y 6) destaca una problemática o un descontento social.

6. Cada canción pertenece, como modelo de propaganda, a cada una de las repúblicas.
7. Las tres canciones muestran ritmos diferenciados, que se relacionan con la historia y el contexto musical de cada país.
8. En principio, los tres músicos han sido soldados del conflicto.
9. Sus canciones presentan un nacionalismo extremo.
10. La letra de sus canciones presenta multitud de referencias similares, como, por ejemplo: Defensa del territorio frente al invasor o la señalización en sus letras del país al que pertenecen, o la valentía de los soldados.

4. RESULTADOS

Tras la desintegración de la República Federativa Socialista de Yugoslavia y el inicio de los diferentes conflictos militares, las canciones se convirtieron en un medio creador de discursos, en un elemento cultural que potenciaba el carácter nacionalista de cada uno de los territorios. Esta desintegración fue debido a múltiples razones: los desequilibrios de poder y recursos entre las diferentes republicas, una evolución estatal hacia una descentralización sin democracia, la corrupción de las propias elites, la falta de libertad y la represión autoritaria, el propio contexto histórico y la caída de la Unión Soviética, todo ello ligado a sucesivas crisis económicas, políticas y sociales, y como no, el auge del nacionalismo excluyente de cada uno de los territorios. “El nacionalismo se erigió como la ideología del conflicto yugoslavo, en una espiral de violencia descontrolada de la que deja testimonio la destrucción

[253] La cita original es en inglés. Esta es una traducción propia.

de ciudades como Vukobar, Mostar o Sarajevo, brasas incandescentes de un intrincado escenario político"(Andreu, 2010, p. 2)

Todos los nuevos líderes políticos que surgieron, ya sea en Serbia, Bosnia o Croacia, optaron por un nacionalismo de tipo populista, con nula voluntad de reunificar el territorio bajo un mismo proyecto. "Comunistas y anticomunistas se sumaron a la bandera nacionalista: los primeros para seguir en el poder y los segundos para conquistarlo, reduciendo con ello todos los proyectos políticos tan solo al mítico Estado-nación" (de Prat, 1994, p. 87). Las guerras que se sucedieron eran un proyecto en la que las propias elites de los diferentes naciones luchaban por el control de los recursos del estado yugoslavo que se encontraba en colapso. Para ello:

> "Invocaron el nacionalismo como fuente de legitimidad y soberanía para la creación de los estados sucesores por medios militares. Estos actores, que pretendían representar a los pueblos, aprovecharon una ola de revisionismo histórico que siguió tras la muerte de Tito en 1980 para movilizar a sus propias poblaciones en torno a identidades colectivas basadas en la memoria de la guerra, el nacionalismo étnico y el miedo al enemigo, al otro. (Baker, 2013, p.412)[254]".

En la construcción de los Estados- naciones es crucial la utilización de la simbología y de diferentes rituales nacionales. "El simbolismo nacional es una forma en que la nación se representa a sí misma, dentro de sus fronteras, ante sus ciudadanos, así como fuera de ellas, ante los otros" (Trako, 2016, p. 149)[255]. Esos símbolos, ya sea una bandera, un suceso histórico o un elemento cultural, portan una serie de significados y pueden generar una identidad. Y en este aspecto, la música jugó un papel fundamental en la creación del nacionalismo de cada país que surgió tras la desaparición de Yugoslavia. Este hecho, no es exclusivo de esta zona o de este conflicto, es más, todos las naciones utilizan la música en particular, y el arte en general, para representar las identidades culturales propias.

[254] La cita original es en inglés. Esta es una traducción propia.

[255] La cita original es en inglés. Esta es una traducción propia.

> La música y el nacionalismo están íntimamente conectados. En manos de los movimientos nacionalistas y de los gobiernos, la música es un medio poderoso para representar las identidades culturales de las naciones frente a otras naciones, desde los movimientos de resurgimiento folclórico del siglo XIX hasta las estrategias actuales de "marca de nación". La práctica de añadir un himno nacional a la nación, y a su estado si lo tuviese, es un ejemplo de cómo se vincula la música a la nación en escala mundial. (Baker, 2013, p.412)[256]

Además, la música y el nacionalismo "se componen de "capas" referenciales, de recuerdos y alusiones cargadas de sentimiento. Sin el recurso a esos sentimientos acumulados comunes –que marcan la sensación de comunidad- no es posible ni la experiencia musical ni la participación política. (Buch, 2016, p.15)

Es necesario advertir que no todas las canciones que sonaban fueron creadas a finales de los ochenta/ principios de los noventa. Cuando surgió la República Federativa Socialista de Yugoslavia, muchas de las canciones subestatales anteriores se mantuvieron presentes. Años después, con el inicio del conflicto, volvieron a ver la luz. No hay que olvidar que, aunque el estado socialista tuviera más manga ancha que otros regímenes autoritarios, seguía siendo una dictadura, donde las diferentes autoridades también aplicaban la censura.

> "El régimen yugoslavo también trató la música como una amenaza a la seguridad, siempre que expresara un nacionalismo subestatal, enfatizará narrativas históricas etnonacionales que no encajaban dentro de la narrativa oficial de Yugoslavia, promoviera la devoción religiosa o se relacionara con algunos grupos que se opusieron a los partisanos de Tito durante la Segunda Guerra Mundial, los chetniks serbios o los ustachas croatas. (Baker, 2013, p.413)[257]".

Volviendo a la vía de la música y el nacionalismo, algunas de las canciones que se generaron en cada uno de los tres países, por un lado, desarrollaban una sensación de comunidad y nación, y por otro, servían como elemento de exclusión y ataque hacia las otras naciones. Algunas, como los temas que hemos seleccionado, se crearon a principios de los

[256] La cita original es en inglés. Esta es una traducción propia.

[257] La cita original es en inglés. Esta es una traducción propia.

noventa, otras eran anteriores a la propia creación de la Yugoslavia Socialista. Aun así, tenían en común elementos como: las letras justificaban la legitimidad de los actos durante la batalla, se creaban una identidad nacional común, fomentaban la resistencia durante la guerra, servían para despertar y para desarrollar los sentimientos patrióticos, entre otros aspectos. Tal fue el punto, que dependiendo que géneros musicales desarrollases o que instrumentos tocases, estos simbolizaban a serbios, croatas y bosnios como grupos culturalmente diferentes. También, se utilizaban las canciones como forma de tortura mediante el cante forzado de canciones, con marcas étnicas propias, a diferentes prisioneros, o la propia reproducción de los temas para hostigar a las tropas enemigas durante los descansos en el combate.

Los propios músicos eran activos militares, algunos eran soldados, otros grababan sus videoclips en el propio frente o acudían al campo de batalla para cantar a los combatientes y subir la moral de las tropas.

> "Todos estos métodos contribuyeron a los objetivos del conflicto etnopolítico actuará sobre la morar y endurecía los límites del grupo. El uso discursivo de la música para lograr fines etnopolíticos podría incluso describirse como un arma de acción retardada, ya que continuó operando después de que terminará la fase armada del conflicto, alargando el proceso de diferenciación y reafirmando los objetivos de los actores nacionalistas. (Baker, 2013, p.426)".

El contexto de casi todas las canciones con estas características se encuentra en la Guerra de Bosnia (1992-1995). El conflicto más cruento de todos los que se produjeron. Esto fue debido por varios motivos:

a. La dureza de la contienda, donde más de 100.000 personas fallecieron y hubo múltiples crímenes de guerra.
b. Afectó de forma significativa a la población civil, para que nos hagamos una idea la ciudad de Sarajevo fue asediada durante más de 1300 días.
c. Por su extensión en el tiempo y los múltiples beligerantes que había en el conflicto.
d. La participación de la OTAN internacionalizó el conflicto.

En esta investigación hemos seleccionado tres canciones para su estudio que contienen los elementos que hemos ido señalando a lo largo del capítulo.

4.1. Canción croata titulada *"Bojna Čavoglave"* (1992) - Marko Perković Thompson.

Está canción compuesta por Marko Perković, más conocido con el sobrenombre de Thompson, muestra el nacionalismo más radical por parte de Croacia, con una gran vinculación a la extrema derecha.

El discurso que presenta la canción principalmente trata sobre la defensa del hogar, la unidad frente al enemigo, la valentía continua del ejército, e incluso de como irían a por el enemigo, en este caso Serbia, más allá de las fronteras croatas, algo que rompía con el discurso estatal de que Croacia libraba una guerra de carácter defensivo. El tema comienza con la expresión *Za Dom / ¡ Spremni1!,* el equivalente al Sieg Heil alemán, utilizado por el movimiento fascista Croata de los Ustaše durante la IIGM.

Musicalmente, está canción presenta un estilo bastante occidentalizado, muy ligado al género musical del rock. Además, la propia figura de Thompons, que fue soldado del ejército Croata durante la guerra contra Serbia, respaldo su música cómo un elemento de autenticidad fuera del escenario. "*Bojna Čavoglave"*, escrita a finales de 1991 y grabada a partir de 1992, se convirtió en una de las principales canciones del conflicto, incluso tuvo bastante apoyo local y estatal. "Perković se convirtió en una estrella en la radio local y luego en toda Croacia a partir de 1992. Después de escribir la canción en el frente, se distribuyó en formato demo por los bares de Split mientras estaba de permiso"(Baker, 2008, p. 66).Además, el videoclip de la canción, grabado y financiado por una cadena de televisión nos muestra al propio Perković con su uniforme militar junto a un grupo de soldados, mientras aparecen en segundo plano elementos naturales como ríos, bosques o pequeños montículos, en referencia a la zona que describían que iban a defender, y también lugares como iglesias católicas.

> La canción fue galardonada cómo una de las canciones patrióticas más populares. La TV local Marjan filmó un vídeo que llegó a HTV en los siguientes meses. La prensa nacional no tardó en publicar carteles, la letra de la canción y, finalmente, entrevistas con el propio Thompson. (Baker, 2008, p. 66)

***TABLA 1**. Letra de la canción "Bojna Čavoglave"*

Castellano	Original
Para defender la patria / Estamos preparados.	Za Dom/ Spremni!
En Zagrev cerca del rio Čikole. Hermanos en armas, defendieron sus hogares.	U Zagori na izvoru rijeke Čikole Stala braća da obrane naše domove
Hombro con hombro resistan, Croatas todos somos hermanos. Mientras nos quede vida, ustedes nunca entraran en Čavoglave.	Stoji Hrvat do Hrvata, mi smo braća svi Nećete u Čavoglave dok smo živi mi
Disparen la Thompson, Kalashnikov y las demás armas de fuego vie-jas. Arrojaremos granadas, persigan al enemigo a lo largo del río.	Tuče thompson, kalašnjikov a i zbrojevka Baci bombu, goni bandu preko izvora
Paso a paso, las armas listas, vanos cantando. Por la patria hermanos, por la libertad, ahora es tiempo de luchar.	Korak naprijed, puška gotovs i uz pjesmu svi Za Dom braćo, za slobodu borimo se mi
Escuchen Serbios, paramilitares y Chetnik. Nuestra mano también te alcanzara en Serbia	Čujte srpski dobrovoljci, bando četnici Stići ce vas naša ruka i u Srbiji
Todos Sabemos que nunca podrán escapar de la justicia de Dios. Los guerreros de Čavoglave seremos sus jueces.	Stići ce vas Božja pravda, to već svatko zna Sudit' će vam bojovnici iz Čavoglava
Todos Sabemos que nunca podrán escapar de la justicia de Dios. Los guerreros de Čavoglave seremos sus jueces.	Slušajte sad poruku od Svetog Ilije Nećete u Čavoglave, niste ni prije
Escuchen Croatas, mis queridos hermanos de Čavoglave Croacia nunca olvidará a sus guerreros.	Oj Hrvati, braćo mila iz Čavoglava Hrvatska vam zaboravit neće nikada
Nunca los olvidará Nunca los olvidará Nunca los olvidará	Neće nikada Neće nikada Neće nikada

Fuente: elaboración propia

4.2 Canción serbia titulada *" Panteri (mauzer)"*(1993) - Roki Vulocić.

Roki Vulović fue un cantante y soldado serbio. Su estilo, ligado al turbofolk, es uno de los mayores ejemplos de música con estricto componente militar. Como el mismo dijo en una entrevista realizada en el 2015:

> "Cuando comenzó la guerra, pensé que sería útil agregar patriotismo a la música. Estas canciones animaron a nuestro ejército, el Ejército de la República de Srpska. Cuando nuestros soldados pasaban a la ofensiva o tomaban posiciones defensivas, reproducían mis canciones (Perchersky, 2015)".

Los álbumes que fue sacando durante el periodo del conflicto trataban sobre la glorificación de las acciones militares o de las diferentes compañías serbias, casi todas dedicadas a diferentes militares o compañeros de batalla. Al igual que ocurrió con Marko Perkovic, su ocupación de militar y participé en la guerra, respaldo su música como un elemento de autenticidad fuera del escenario. Tal fue este punto, que sus discos estaban dedicados a las compañías a las que servía. Por ejemplo, su álbum titulado Semberski junaci [258](1992) fue compuesto cuando formaba parte de la Primera Brigada de Infantería ligera de Semberija. Posteriormente, pasó por la brigada de infantería mecanizada Garda Panteri, unidad de elite del Ejército de la República de Srpska durante la Guerra de Bosnia, liderada por uno de los comandantes paramilitares serbios más conocidos Ljubiša Savić, más conocido con el sobrenombre de Mauzer. En este periodo, fue cuando Vulović publicó su disco más reconocido Panteri (1993). En la misma entrevista comentó:

> "Estos álbumes tuvieron una enorme circulación, en casetes de audio y vídeo. Para cada canción, a excepción de "*Voevoda Mirko*", se filmaron videoclips. El productor y distribuidor fue el Ejercito de la Republica de Srpska, las ganancias de la venta se utilizaron para curar a los soldados heridos. Los videoclips de las canciones de Semberski junaci aparecieron en la televisión, donde se mostraba con frecuencia en la

[258] La traducción sería "Compañeros de Semberk".

publicidad, en general, sonaban entonces en cualquier lugar. (Perchersky, 2015)".

De este álbum forma parte la canción que hemos seleccionado "Panteri (Mauzer)". Está canción discursivamente se puede dividir en dos partes. La primera haría referencia a la glorificación de los soldados serbios, y en especial a los de su brigada, la Garda Panteri. La segunda parte de la canción está destinada al propio líder de la brigada, Ljubo Mauzer.

***TABLA 2**. Letra de la canción "Panteri (Mauzer)"*

Castellano	Original
Hubo héroes siempre, los hubo y los habrá. El sol de la libertad, brilla sobre nosotros. Hubo quienes no fueron justos Pero sólo hay un Mauzer.	Bilo je junaka Bilo i biće Sunce slobode sada nam sviće Bilo je i onih koji nisu fer Al' jedan je Mauzer
Panteras, Panteras. Sois chicos valientes. Nuestros más valientes voluntarios serbios. Vuestros logros están probados . El tiempo ha demostrado que sois verdaderos luchadores.	Panteri, panteri Vi ste hrabri momci Najhrabriji naši srpski dobrovoljci Podvizi vaši to su prave šeme Da ste pravi borci pokazalo vrijeme
Hay un héroe de origen serbio. Surgido de su pueblo. Hay un luchador, tranquilo y justo. Es Ljubo Mauzer.	Ima jedan junak Srpskoga roda Iznikao pravo iz svog naroda Ima jedan borac tih i mnogo fer To je Ljubo Mauzer
Los guardias recuperan las tierras serbias. El enemigo está pagando un alto precio.. Los combatientes de la guardia siempre fueron justos. Porque la comitiva comandada por Mauzer.	Gardisti Srpske zemlje vraćaju Dušmani sve to skupo plaćaju Gardisti su borci uvek bili fer Jer komanduje Mauzer
Panteras, Panteras. Sois valientes, chicos. Nuestros voluntarios serbios más valientes. Vuestros logros están probados. El tiempo ha demostrado que sois verdaderos luchadores.	Panteri, panteri Vi ste hrabri momci Najhrabriji naši Srpski dobrovoljci Podvizi vaši to su prave šeme Da ste pravi borci pokazalo vrijeme
Hubo héroes siempre, los hubo y los habrá. El sol de la libertad, brilla sobre nosotros. Hubo quienes no fueron justos Pero sólo hay un Mauzer.	Bilo je junaka Bilo i biće Sunce slobode sada nam sviće Bilo je i onih koji nisu fer Al' jedan je Mauzer

Castellano	Original
Panteras, Panteras. Sois chicos valientes. Nuestros voluntarios serbios más valientes. Vuestros logros están probados. El tiempo ha demostrado que sois verdaderos luchadores.	Panteri, panteri Vi ste hrabri momci Najhrabriji naši Srpski dobrovoljci Podvizi vaši to su prave šeme Da ste pravi borci pokazalo vrijeme

Fuente: elaboración propia

4.3 Canción bosnia titulada *"Artiljerija, Bosanac Bekrija"* (1992)–Muhamed Brkić Hamo.

Es bastante complicado encontrar canciones Bosnias, creadas durante la guerra, que mantuvieran un estilo similar a las croatas o a las serbias. Generalmente las canciones patrióticas que se realizaron estaban ligadas a géneros musicales cómo el sevdalinka, o ritmos más occidentales como el pop y el rock. Además, hay que añadir, que, aunque tuvieran caracteres nacionalistas y patrióticos no tenían tantos tintes militares como las dos canciones anteriores que hemos podido estudiar. Además, "estas canciones que se asocian con imágenes de combatientes muyahidines se escucharon y vieron con el trasfondo de otra imagen: La de un guerrero eslavo del sur (cristiano), históricamente naturalizado y personificado musicalmente como un cantante épico" (Buchanan, 2007, p. 62).

Una de las canciones que he podido encontrar que mantuvieran los mismos requisitos que las anteriores es *"Sarajevo zaboravit neće nikada*[259]*"*. Aunque esta canción es exactamente el mismo tema, tanto por la letra como por la música, que el de Marko Perković, una versión bosnia de "Bojna Čavoglave". "El mensaje en ambos ejemplos musicales es el mismo: los soldados serbios permanecerán fuera de nuestra ciudad" (Hamer, 2018, p. 27).

En ese sentido, y gracias a la proliferación de videos en YouTube, se ha rescatado una canción bosnia que cumple con los mismos requisitos que las anteriores. El tema titulado *"Artiljerija, Bosanac Bekrija"* fue

[259] La canción en castellano sería: "*Sarajevo nunca olvidará".*

compuesta en 1992 por un artista bastante desconocido llamado Muhamed Brkić Hamo.

> "Los músicos/soldados bosnios solían abordar sus preocupaciones cotidianas con una mezcla de crítica social y humor. Un ejemplo es el disco Bosno Moja, Jabuko[260], grabado en la ciudad de Tuzla, en el norte de Bosnia, durante la guerra en 1992. Incluye canciones con títulos como *"Šverceri, Ratni Profiteri[261]"* interpretadas en un estilo hard-rock, y *Artiljerija, Bosanac Bekrija".* (Buchanan, 2007, p. 62)".

Esta canción, que, a día de hoy, es uno de los temas que cuenta con más millones de visualizaciones en YouTube, se ha convertido en una de las muestras más representativas de la música bosnia con mayor carga nacionalista. Musicalmente, es una canción ligada a ritmos de eletropop turcos que según va trascurriendo la canción va derivando hacia el turbofolk. Discursivamente, la canción trata sobre la defensa del territorio, poniendo ejemplos de las ciudades que están siendo atacas, la valentía de los soldados Bosnios y como se van a resistir el ataque de los enemigos.

TABLA 3. *Letra de la canción "Artiljerija, Bosanac Bekrija"*

Castellano	Original
Héroes tras héroes nacen de sus madres Son los guardianes de Bosnia Canten a Bosnia, dejen que el enemigo sepa Que no se lo vamos a poner fácil	Junak do junaka, rodila nas majka Našu Bosnu čuvamo Pjevaj Bosno dušmani nek znaju Da se lako ne damo
Canten a Bosnia, dejen que el enemigo sepa Que no se lo vamos a poner fácil	Pjevaj Bosno dušmani nek znaju Da se lako ne damo
Sarajevo, Rogatica, Višegrad, Vlasenica Están cerca de mi corazón Zvornik, Tuzla, Kalesija, Devetak i Kiseljak Cada guerrero es un alegre compañero	Sarajevo, Rogatica, Višegrad, Vlasenica Tu mi leži pokraj srca Zvornik, Tuzla, Kalesija, Devetak i Kiseljak Svaki borac veseljak
Artillería, soy un borracho Bosnio Artillería, soy un borracho Bosnio Mi orgullosa Bosnia	Artiljerija! Bosanac sam bekrija Artiljerija! Bosanac sam bekrija Moja Bosna ponosna!

[260] https://www.discogs.com/es/Various-Bosno-Moja-Jabuko/release/9048764

[261] El canción en castellano sería : *"Contrabandistas, señores de la guerra".*

Artillería, soy un borracho Bosnio Artillería, soy un borracho Bosnio Mi orgullosa Bosnia	Artiljerija! Bosanac sam bekrija Artiljerija! Bosanac sam bekrija Moja Bosna ponosna!
Héroes tras héroes nacen de sus madres Son los guardianes de Bosnia Canten a Bosnia, dejen que el enemigo sepa Que no se lo vamos a poner fácil	Junak do junaka, rodila nas majka Našu Bosnu čuvamo Pjevaj Bosno dušmani nek znaju Da se lako ne damo
Canten a Bosnia, dejen que el enemigo sepa Que no se lo vamos a poner fácil	Pjevaj Bosno dušmani nek znaju Da se lako ne damo
Maglaj, Doboj, Srebrenica, Mostar, Prijedor i Zenica Están cerca de mi corazón Zvornik, Tuzla, Kalesija, Devetak i Kiseljak Cada luchador es un alegre compañero	Maglaj, Doboj, Srebrenica, Mostar, Prijedor i Zenica Tu mi leži pokraj srca Zvornik, Tuzla, Kalesija, Devetak i Kiseljak Svaki borac veseljak
Artillería, soy un borracho Bosnio Artillería, soy un borracho Bosnio Mi orgullosa Bosnia	Artiljerija! Bosanac sam bekrija Artiljerija! Bosanac sam bekrija Moja Bosna ponosna!
Artillería, soy un borracho Bosnio Artillería, soy un borracho Bosnio Mi orgullosa Bosnia	Artiljerija! Bosanac sam bekrija Artiljerija! Bosanac sam bekrija Moja Bosna ponosna!

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

En este apartado, abordaremos brevemente el contexto musical de Croacia, Bosnia y Serbia para entender el porqué de la creación de esas canciones que hemos estudiado. Estudiaremos cómo se relacionan con los géneros musicales predominantes de cada Republica por aquel momento. Además, contextualizaremos el discurso, que, en ocasiones, viene dado por una larga tradición popular (Bosnia), en otros casos, por momentos históricos clave en la identificación como estado independiente (Croacia) o en las nuevas fórmulas políticas y sociales en la construcción de un estado (Serbia).

5.1 Bosnia

Desde tiempos pasados, esta región fue dividida durante un largo proceso entre Bizancio y Roma, una línea divisoria ente los cristianos ortodoxos y los católicos. Posteriormente, en 1463, fue ocupada por los

otomanos y llevada a un proceso gradual de islamización de todo este territorio.

> "En 1463 abrazan el islam y son calificados por sus vecinos de renegados por hacerlo. El hecho de abrazar el arrianismo primero, el bogomilismo después y finalmente el islam, podría estar en parte motivado por la necesidad de defenderse de unos vecinos numéricamente superiores, croatas y serbios, que han buscado tradicionalmente la supremacía de la región. (Jesús, 1994, p. 44)".

Ya en la II Guerra Mundial, los Chetniks realizaron diferentes masacres a miles de musulmanes, asimilándolos a los antiguos invasores turcos y a los traidores de la fe cristiana. Los bosnios pasaron por serbios hasta los años cuarenta. "En esta época los ustachas croatas, colaboradores de Hitler, revindican a los bosnios musulmanes calificándolos de fina flor de la nación croata y Bosnia constituía en una provincia del Estado independiente de Croacia" (Jesús, 1994, p. 46.) Con el triunfo del sistema socialista, años después, "y para debilitar simultáneamente los nacionalismos serbios y croatas, Tito creó en 1917 la nacionalidad musulmana, dando a los bosnios musulmanes conciencia de ser una comunidad aparte de la familia eslava y parte de la Umma" (Jesús, 1994, p. 46.).

Toda esa herencia musulmana, construida a lo largo de los años, fue notable en la creación musical. en Bosnia tuvo gran importancia un género llamado sevdalinka. Un estilo musical asociado a los bosniak, la población musulmana urbana. Las letras de las canciones "a menudo se refieren a eventos históricos, ciudades de Bosnia y otras partes de los Balcanes, así como de bosnios notables. Los temas más comunes, sin embrago, son el amor no correspondido y los anhelos" (Pennanen, 2010, p.78). Durante la guerra de Bosnia, este género también se cargó de tintes patrióticos cómo por ejemplo "Kad ja podoh na Bentbasu" o la más reconocida "Sehidski rastanak" del músico Safet Isovic.

> "La principal razón por la que las canciones patrióticas y sevdalinkas fueron producidos y transmitidos en la radio y la televisión nacionales bosnias fue la recreación de la identidad nacional basada en la religión musulmana y, como sostiene Dubravka Žarkov, los medios de comunicación jugaron un papel importante en la construcción de la identidad etnonacional (Hamer, 2018, p. 123)".

Sin embargo, este género no será el único representativo, también tuvieron influencia diferentes canciones con ritmos más occidentales ligados al rock o al pop. Además, se generó un gran puñado de canciones que a diferencia de la que hemos estudiado unas líneas atrás, cumplían una función más de resistencia social. Por ejemplo, *"Bosnom behar probehareo*[262]*"* del músico Dino Merlin, *"Hej, Bosno Bosno*[263]*"* del cantante Nervozni Postar, o uno de los temas más conocidos, presentado en eurovisión en 1993, llamado "*Sva bol svijeta*[264]" de la cantante Fazla.

5.2 Croacia

Las dos identidades nacionales con mayor peso durante la República Federativa Socialista de Yugoslavia eran la serbia y la croata. Remontándonos un poco atrás, durante la IIGM, podíamos encontrar, a los partisanos comunistas (multiétnicos) y favorables a una centralización de los Balcanes mediante un régimen socialista; los serbios Chetniks, de carácter conservador, monárquico y anticomunista, y que no dudaron en pactar con el régimen nazi según sus propios intereses para intentar buscar una Yugoslavia capitalista bajo dominación Serbia; y por último, los Ustacha croatas, organización basada en el racismo religioso, nacionalismo croata y que buscaba la creación e independencia de la "Gran Croacia". Este movimiento fascista creó el llamado Estado Independiente de Croacia, un estado títere del III Reich formado tras la derrota del Reino de Yugoslavia (Pettan, 1998, p. 10)

Tras el inicio del conflicto militar entre Serbia y Croacia, fueron muchos los combatientes croatas que utilizaron las antiguas canciones del régimen Ustaše como elementos nacionalistas, el ejemplo perfecto es el tema que antes hemos analizado, aun así, hay otras como, por ejemplo, la composición "*Jasenovac i Gradiška Stara",* una canción que realiza un homenaje a los dos campos de concentración (del mismo nombre), promoviendo las masacres de los Ustaše durante la IIGM. E

[262] La traducción al castellano sería: "Por toda Bosnia, las flores han nacido".

[263] La traducción al castellano sería: "Hey Bosnia, Bosnia".

[264] La traducción al castellano sería: "Todo el dolor del mundo"

incluso, canciones anteriores cómo *"Ustani, bane"*, una canción patriótica de principios del siglo XX. Esta composición, "tenía un fuerte significado simbólico hacia Jelačić como líder nacional mitificado y solía estar en la parte superior de la lista de canciones prohibidas en Yugoslavia". (Pettan, 1998, p. 12)

Además, institucionalmente se hizo bastante hincapié en la utilización de instrumentos locales, como la tamburica. "Conectando así el patriotismo local con una identidad nacional más amplia" (Trako, 2016, p. 158). Incluso, se desalentó la utilización de géneros más característicos de Serbia como el turbofolk. "Un ejemplo interesante de tal exclusión fue desalentar el uso de instrumentos musicales como el acordeón, que también se utilizaba tradicionalmente en la música folclórica (Trako, 2016, p.159). De una manera general, "en la década de 1990, la música popular se cruzó con discursos poderosos y privilegiados sobre la historia nacional, la occidentalidad/ europeidad y la legitimidad de las acciones de Croacia durante la guerra" (Baker, 2013, p. 42)

Aun así, los géneros musicales más habituales eran sonidos occidentalizados. Incluso, había un grupo ligado al rap llamado Ugly Leaders, el primero de toda Croacia en particular y de todos los Balcanes en general. En su primer disco de 1993 podemos encontrar alguna que otra canción con cierta intencionalidad política.

5.3 Serbia

El estilo musical que más importancia cobró fue el turbofolk. Un género, y a la vez subcultura, nacida en la década de los ochenta. Un estilo musical que mostraba la otra cara de Yugoslavia, la opuesta a la línea oficial que quería mostrar el régimen. Representaba " los valores sociales de la era Milosevic: enriquecimiento rápido, consumo elevado, masculinidad realizada a través de la violencia y feminidad a través de la sexualidad" (Baker, 2007, p. 2). Desde los subsuelos y las alcantarillas del sistema nació este estilo, una mezcla de pop, teclados electrónicos y acordeones tradicionales. La imagen de una nueva cultura que irrumpía con fuerza mientras el estado socialista se desplomaba. La imagen de coches lujosos, joyas, ostentación de poder y escotes.

> "Una nueva música folclórica que combinó de manera híbrida la influencia de las melodías tradicionales serbias con influencias musicales actuales, desde la música griega y turca, ritmos gitanos, romances rusos y húngaros, hasta la música pop occidental y, a veces, con un sonido rock y disco. (Kronja, 204, p. 103)".

Los soldados, los artistas y la mafia se convirtieron en los nuevos héroes. Un ejemplo perfecto fue el matrimonio entre la reina del turbofolk, Ceca, y el paramilitar más conocido de serbia, Željko Ražnatović, más conocido como Arkan, líder de la Guardia de Voluntarios Serbios.

En los años noventa, el turbofolk cobró bastante importancia, convirtiéndose en el género musical más escuchado. Incluso, "ha sido acusado de ser una palanca del régimen de Milosevic, un fenómeno cultural inherentemente nacionalista que se desarrolló debido a las condiciones sociopolíticas específicas de Serbia". (Roy archer 178)

> "Su surgimiento está frecuentemente relacionado con las condiciones del régimen de Slobodan Milosevic, ya sea visto como un elemento impuesto por el favor oficial de los medios de comunicación estatales o habilitado por un repentina falta de control estatal sobre el mercado del entretenimiento. (Baker, 2007, p. 2)".

En la década de los años noventa, proliferaron los artistas/ soldados, ejemplos cómo: Mirko Pajčin, Boro Drljača, Miro Semberac, Brano Trifkovic, Lepi Mica, entre muchos otros, eran los encargados de poner esta banda sonora.

Canciones como "Oj Alija, aljo" del grupo Koridor literalmente dicen: musulmán degenerado, Tudjman te llevará sediento a través del agua… No habrá más pita turca hecha con el trigo dorado de Posavina.[265]. Otras como la canción "Tata" de Baja Mali Knindža bromean sobre si sus familiares son criminales de guerra: "Mi padre es un criminal de guerra… Nadie tiene los cojones de llevarlo a la corte"[266].

---

[265] La traducción al castellano seria: "Hola Alija, algo". Haciendo una clara referencia al presidente de Bosnia Alija Izetbegović. Las frases a las que hago referencia son: Oj Alija Alija, muslimanski izrode/ prevešće te Tuđman žednog preko vode (…) Nema više turskih pita od Posavskog zlatnog žita!

[266] La traducción al castellano sería: "Padre". Las frases a las que hago referencia son: Moj je tata / Zločinac iz rata (…) Nema niko muda / Da vodi ga do suda

> "La música y la sensibilidad turbofolk marcaron significativamente la guerra, el caos y la desesperación en la política, la vida, y la cultura serbia de los noventa. Este género musical fue una de las armas ideológicas más poderosas del régimen de Milosevic. (Kronja, 204, p. 103)".

6. CONCLUSIONES

A lo largo del capítulo, hemos analizado la situación política, económica, social y musical de la antigua República Federativa Socialista de Yugoslavia. Desde la creación musical, durante el gobierno de Tito, como elemento de unión en aras de la construcción de una identidad yugoslava común, hasta como la música, a finales de los años 80`s y principios de los 90`s, como elemento de exclusión y nacionalismo exacerbado.

La música es un elemento de ocio, de necesidad social, de libertad expresiva, comunicativa, pero también propagandística. Las canciones, como el arte en general, es un medio eficaz para representar identidades culturales, a veces como elemento de unión y otras como forma de marginalización.

Es cierto que en esta investigación nos hemos centrado exclusivamente en la música cómo forma de exclusión, aun así, sería interesante observar para futuras investigaciones cómo la música también fue utilizada en la construcción de paz.

7. REFERENCIAS

Andreu, M. R. (2010). La desintegración yugoslava: hacia el nacionalismo y el conflicto armado1. Tiempo de paz, (97), 1 -13. https://bit.ly/3w0MRtz

Archer, R. (2012). Assessing turbofolk controversies: popular music between the nation and the Balkans. Southeastern Europe, 36(2), 178-207. https://bit.ly/3y3WZ68

Armin Fazlic. (n.d). Inicio [Canal de YouTube]. Disponible en https://bit.ly/2U3gFZp

Baker, C. (2007). The concept of turbofolk in Croatia: inclusion/exclusion in the construction of national musical identity. UCL School of Slavonic and East European Studies. (1). 1-17. https://bit.ly/3A7pUrV

Baker, C. (2008). Popular music and narratives of identity in Croatia since 1991 (Doctoral dissertation, University of London). https://bit.ly/3heoHGB

Baker, C. (2013). Music as a weapon of ethnopolitical violence and conflict: Processes of ethnic separation during and after the break-up of Yugoslavia. Patterns of Prejudice, 47(4-5), 409-429. https://bit.ly/3vZhgs7

Barsa, P. (1999). Conflictos étnicos y racionalidad política en la primera guerra Yugoslava (1991-1995). Ecuador Debate, (48), 153 -176. https://bit.ly/35TeI4f

Brkic, H. P. (compositor y artista). (1992). Artiljerija, Bosanac Bekrija [canción]. Croatia Records. https://bit.ly/3dqdZM3

Buch, E. (2016). Música, nación, nacionalismo. Paradojas de la deconstrucción de las identidades. En A. Colorado, M. Lloret y E.U. Da Cal (Eds.), El pentagrama político. Ensayo sobre música y nacionalismo (pp. 15 – 24). Universidad Pompeu Fabra. https://bit.ly/3vYtcdM

Casanova, M. (2004). La Yugoslavia de Tito: el fracaso de un estado multinacional. Espacio Tiempo y Forma. Serie V, Historia Contemporánea, (16). 337 -349. https://bit.ly/3x50o4Q

de Prat, C. R. A. (1994). Los nacionalismos en la desintegración de Yugoslavia. Revista CIDOB d'afers internacionals,(27), 77-93. https://bit.ly/2T14dcv

Esparza, P. (2017,1 de septiembre). Yu-Mex, la sorpresiva historia de los mariachis y rancheras con los que México hizo bailar a un país que ya no existe. BBC NEWS. https://bbc.in/3h1BhJ2

George. (n.d). Balkan War Music [Playlist Spotify]. Disponible en

https://spoti.fi/3y0If8h

Jesús, C. E. (1994). La comunidad musulmana en los Balcanes. Cuadernos de estrategia, (73), 41-51. https://bit.ly/2T7lxN1

Hamer, P. (2018). Patriotic Songs as a Means of Mobilization in Besieged Sarajevo, Bosnia-Herzegovina from 1992 to 1995. Lied und Populäre Kultur, 63, 110-128. https://bit.ly/3xQzgGo

Hormigos, J y Cabello, A.M. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. Revista Española de Sociología, (4). 259 -270. https://bit.ly/3gUOF2S

Jäger. (n.d).Yugoslav War Music [Playlist Spotify]. Disponible en

https://spoti.fi/2U98D1a

Jesús, C. E. (1994). La comunidad musulmana en los Balcanes. Cuadernos de estrategia, (73), 41-51. https://bit.ly/2T7lxN1

Kronja, I. (2004). Turbo folk and dance music in 1990s Serbia: Media, ideology and the production of spectacle. Anthropology of East Europe Review, 22(1), 103-114. https://bit.ly/3do0JaF

Melichárek, M. (2020). THE ROLE OF BROTHERHOOD AND UNITY PROPAGANDA IN YUGOSLAV POPULAR MUSIC IN 1970s AND 1980s. Balkan Araştırma Enstitüsü Dergisi-Trakya Üniversitesi, 9(1), 121-149. https://bit.ly/3vZDXfG

Navarro, M. F. (2015). Crisis y conflictos en el siglo XX. Yugoslavia:: desde la idea nacional hasta la Guerra de Croacia. Tiempo y sociedad, (18), 87-132. https://bit.ly/2U1JmWs

NSA - Naša Srpska Arhiva. (n.d). Inicio [Canal de YouTube]. Disponible en https://bit.ly/3gX8kPN

Pennanen, R. P. (2010). Melancholic Airs of the Orient: Bosnian Sevdalinka Music as an Orientalist and National Symbol. In Music and Emotions. Helsinki Collegium for Advanced Studies. (12). 76-91. https://bit.ly/35XAsvR

Perchersky, A. (2015, 15 de diciembre). Rocky Vulovic, reconocido cantante de la República Srpska. Senica.ru. https://bit.ly/3h3bmlA

Petrov, A. (2015). “Rock and Roll Will Keep us Together”: Music and the representations of Yugoslav collectivity in the Day of Youth. Studia Musicologica, 56(4), 417-427. https://bit.ly/3gXR9xr

Romero, A. J. (1994). Yugoslavia: de las repúblicas de los consejos obreros a la guerra entre repúblicas. Papers: revista de sociologia, (44), 19-27. https://bit.ly/3A1CHfu

Thompson. (compositor y artista). (1992). Bojna Čavoglave [canción]. Croatia Record. https://spoti.fi/35XDIY7

Trako, P.T. (2016). The Role of Music in the Formation of Croatian Nation – State: Macro- Micro Perspectives. En A. Colorado, M. Lloret y E.U. Da Cal (Eds.), El pentagrama político. Ensayo sobre música y nacionalismo (pp. 148 – 185). Universidad Pompeu Fabra. https://bit.ly/3haDemv

Vulovic, R. (Compositor y artista). (1992) Panteri (Mauzer) [canción]. Roki Vulovic. https://spoti.fi/3dGFp0z

¿HOMBRE O LOBO? LA BÚSQUEDA DE PERTENENCIA DEL CACHORRO-HUMANO MOWGLI EN LA LITERATURA Y EL CINE

ROCÍO G-PEDREIRA
LITER21-Universidade de Santiago de Compostela
CIEC-IE-Universidade do Minho

1. INTRODUCCIÓN

Inicialmente difundidos en revistas entre 1893 y 1894, los relatos escritos por Rudyard Kipling (1865-1936) que giran en torno al contenido, naturaleza e interpretación de la Ley de la Selva, muchos de ellos siguiendo al personaje del cachorro-humano Mowgli, fueron publicados en formato libro en dos volúmenes titulados *The Jungle Book* (1894) y *The Second Jungle Book* (1895)[267]. La Red Temática de Investigación "Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano", en el monográfico *Retorno aos clásicos: obras imprescindibles da narrativa infantil e xuvenil* (2015), la incluye dentro de su selección de 25 obras clásicas de la narrativa infantil y juvenil destacando el interés que ha suscitado en el ámbito de la investigación y la popularidad y reconocimiento sostenido a lo largo del tiempo hasta nuestros días (Silva, 2015). No obstante, también se resalta la influencia de sus reescrituras fílmicas y adaptaciones de diversa índole en esta permanencia en el imaginario colectivo, especialmente en relación con el público infantil.

Entre todas ellas destaca la película-musical realizada mediante los dibujos animados que Walt Disney Pictures estrenó en 1967, bajo la dirección de Wolfgang Reitherman, uno de los grandes clásicos que han convertido a la productora en la más rentable de la industria,

[267] Para la realización de este trabajo se han utilizado las traducciones al español publicadas por Austral en 2016 (para el primer libro) y Anaya en 2004 (para el segundo).

especialmente en lo relativo a la creación de películas dirigidas a público infantil o familiar que reescriben obras literarias de autor o cuentos de la tradición oral. No obstante, el gran éxito de estas producciones ha derivado en que muchos de los textos literarios que reescriben hayan sido desplazados y sustituidos por las versiones de la productora. En este sentido, diversos investigadores la acusan de haber secuestrado las versiones originales con el objetivo de sustituirlas por otras distorsionadas y domesticadas de los personajes y sus historias a través de un proceso de apropiación cultural que comúnmente se conoce como *disneyficación* (Berland, 1982; Zipes, 1991; Wasko, 2001; Pineda Castillo, 2005; Míguez, 2015). Según Celia Vázquez (2010, p. 96), "las películas de Disney parecen contar la misma historia que el cuento literario en el que se basan, pero realmente realizan un número tan significativo de cambios que alteran el modo, el mensaje y la finalidad del cuento".

La tendencia actual del estudio de volver a obras literarias que ya habían adaptado a lo largo del siglo XX, mediante la creación de películas en imagen real que varían el grado de dependencia constitutiva con respecto a los dos hipotextos de los que parten (literario y fílmico), propició la producción de una nueva reescritura fílmica del clásico estrenada en 2016 bajo la dirección de Jon Favreau. La obra destaca por la utilización conjunta de la imagen real y la imagen generada por ordenador mediante técnicas digitales fotorrealistas para la consecución de una estética lo más cercana posible a la realidad del espectador. A nivel de contenido, el propio director reconoce en una entrevista la vuelta al origen literario realizada para la construcción de la trama, consciente de las profundas diferencias de la versión animada con las obras de Kipling, y considerando que "la película original era demasiado inocente y los recuerdos musicales que tenemos de ella no pegan con el tono de una acción real, donde hay peligro y riesgos" (Gimeno, 2015).

A partir de las tres obras mencionadas, el clásico literario y sus dos reescrituras, el objetivo de este trabajo es analizar comparativamente la construcción argumental de la búsqueda de pertenencia del cachorro-humano Mowgli, tópico central de la obra de Kipling, para así indagar sobre los principios de construcción y funcionamiento de las reescrituras. Además, la perspectiva de análisis adoptada se preocupa

especialmente por la influencia de las dificultades que se encuentra Mowgli para la autodeterminación personal –derivadas del rechazo social que experimenta y el cual refuerza el conflicto interior del protagonista entre sus dos identidades en oposición (su naturaleza humana y su crianza animal)– en el desarrollo de las posibilidades reales de inclusión del sujeto y del sentimiento de permanencia del que depende su felicidad y estabilidad emocional.

1. La dicotomía interna de Mowgli

¿Lobo? ¿Hombre? A lo largo de los relatos de Kipling los distintos personajes que entran en contacto con Mowgli van alternando entre su consideración como hombre y como lobo, acrecentando la dicotomía interna del cachorro de humano: demasiado animal para ser hombre, demasiado hombre para ser animal. En esta tesitura, la dificultad del joven por encontrar un lugar al que llamar hogar y desenvolver el sentimiento de pertenencia se complica, ya que la identidad que él elige por crianza (lobo), y a la que se ve abocado por nacimiento (hombre), no son aceptadas por la totalidad del grupo de iguales, animales y humanos, donde encuentra más detractores que valedores. De este modo, Mowgli pasa a representar la otredad, lo extraño. Esta consideración es promovida por los distintos criterios de valoración que lo alejan de ambos pueblos y que, según Bailo (2018, p. 108), le confieren "la capacidad de viajar por las fronteras de distintos mundos y lenguajes, poniendo en tela de juicio los límites y significados estatuidos de lo social". Amira Mohammad (2014, p. 21) llama la atención sobre la consideración de Mowgli como arquetipo y explica su evolución de la siguiente manera:

> "He is raised among wolves and then leaves the animal kingdom to return to human civilization. Then returns again to his archetypal life, where he was raised. He decides to go back to his true and faithful friends, but this time not as a leader of the wolf pack, as he decides to hunt alone, only with the company of Baloo, Bagheera and his wolf brothers. Nevertheless, by the appearance of the other sex, a young girl, at the end of the novel, Gray bother realizes that Mowgli is a man and must return to man's world, so he decides to return to the world of his mankind".

Para entender mejor el tema central de los relatos y el hilo argumental de este estudio, consideramos necesario acercarnos al concepto de identidad y su relación con los procesos de inclusión y exclusión a tenor de la actuación de los distintos agentes de socialización.

Las identidades son construcciones que hacen referencia a un proceso de diferenciación, en el que las personas o grupos se autoidentifican a partir de la diferencia con los demás, y a un proceso de integración, por el cual adoptan los aspectos que, desde la experiencia o pertenencia al grupo, le permiten identificarse y sentirse parte de él (Rocha, 2009). En este sentido, la mayor dificultad del concepto de identidad es su dualismo como construcción personal, ya que supone el reconocimiento de la singularidad, unicidad y la exclusividad del individuo, pero también social, ya que recoge los atributos que una sociedad utiliza para establecer categorías de personas.

Para seguir aclarando conceptos, hablamos del proceso de socialización entendido como el aprendizaje de las conductas sociales adecuadas a cada momento y contexto histórico y las normas y sistema de valores que determinan dichos patrones conductuales. En efecto, se trata de un proceso de aprendizaje a partir de la interacción con otras personas a través del que el individuo se va identificando como miembro de un grupo y construyendo una o varias identidades que lo definen.

El problema de la creación de identidades segregadoras, con las que el sujeto se debe identificar inequívocamente para poder aplicarla en su proceso de autodeterminación, es que coartan la libertad del individuo, estigmatizan la diversidad y la diferencia y crean estereotipos, entendidos como generalizaciones que se hacen de una persona a partir de prejuicios. Además, pueden derivar en conductas discriminatorias que imposibilitan la inclusión.

2. METODOLOGÍA

El estudio emplea un diseño metodológico mixto basado en el análisis de contenido, con orientación descriptiva, que destaca por sus posibilidades de aplicación en el estudio de narraciones audiovisuales, ya que permite el trabajo con documentos de carácter textual y/o verbo-icónico

(López Noguero, 2002; Francescutti, 2019; Piñeiro-Naval, 2020). Además, se ha utilizado una adaptación de las propuestas de modelo de análisis de la reescritura fílmica de Sulbarán Piñeiro (2000), Sánchez Noriega (2000) y López Hernández (2003), realizadas en base a la semiótica del relato y la narrativa fílmica.

En este sentido, la investigación se ha dividido en dos fases: en primer lugar se ha secuenciado y analizado la evolución de las identidades en conflicto entre las que va alternando el cachorro-humano Mowgli –como humano y como hijo adoptivo de la manada de lobos del Pueblo Libre– a raíz de su interacción y aceptación –o rechazo– por parte de los dos colectivos que actúan como agentes de socialización; a continuación, se ha buscado en las dos reescrituras las referencias explícitas de este tópico para confrontarlas con el hipotexto literario.

Así, de manera previa al análisis propiamente dicho, se han identificado los capítulos-relatos que, a lo largo de los dos libros de la selva, tienen como protagonista al joven Mowgli (Tabla 1).

***TABLA 1**. Relación de los relatos protagonizados por Mowgli en los dos libros de la selva.*

Relato	Trama	Paginación
***El Libro de la Selva* (2016)**		
1. Los hermanos de Mowgli	Madre Loba salva a un cachorro de humano de morir ante el gran tigre Shere Khan y, con el apoyo del oso Baloo, de la pantera Bagheera y del jefe de la manada, Akela, convence al consejo de la manada para quedarse con el y criarlo junto a sus demás cachorros. Lo llama Mowgli, que significa rana. Pasados 10 u 11 años, los lobos en contra de que Mowgli pertenezca a la manada, alentados por el gran tigre, hacen que sea expulsado y obligado a buscar un hogar entre los hombres.	15-58
2. La caza de Kaa	Mowgli es secuestrado por los bandar-log, el Pueblo de los Monos, para convertirlo en su líder. Bagheera y Baloo piden ayuda a la gran serpiente Kaa y juntos lo rescatan. Mowgli le da las gracias y aquí empieza su hermandad con Kaa.	59-112

3. ¡Tigre!¡Tigre!	Mowgli no es capaz de encontrar su lugar entre los hombres debido a su cercanía y crianza entre lobos, siendo Messua, su madre biológica, la única que lo acepta. Luego de matar al gran tigre Shere Khan con la ayuda del rebaño que pastorea, de sus hermanos lobos y del antiguo jefe Akela, Mowgli se niega a entregar la piel del animal a los hombres y es expulsado. Así, se presenta ante la manada y vuelve a la selva, pero decide cazar por libre junto a sus hermanos.	113-152
***El Segundo Libro de la Selva* (2004)**		
1. Cómo llegó el miedo	Debido a las secuencias de la sequía, Hathi, el elefante salvaje, amo de la selva, declara la Tregua del Agua. Los animales se reúnen en la Piedra de la Paz y el elefante cuenta la historia del origen de la Selva y de cómo el hombre aprendió a matar y se transformó en el miedo.	193-216
5. El ankus del rey	Mowgli es aceptado por los animales como amo de la selva. Junto a Kaa, van a visitar a una Cobra Blanca que guarda el tesoro del rey, el cual ansía todo hombre. Mowgli no se siente interesado por las riquezas, excepto por un ankus que la cobra sostiene que trae la muerte. Mowgli consigue salir al exterior con el objeto, pero cuando descubre que es utilizado por los hombres para dañar a los elefantes lo arroja lejos. Al día siguiente, Mowgli y Bagheera siguen el rastro hasta descubrir que varios hombres se habían peleado por el objeto hasta morir, por lo que el joven decide devolvérselo a la cobra.	297-320
7. El perro jaro	Mowgli vive feliz en la selva hasta que llega un lobo solitario malherido para advertirle a la manada de que van a ser atacados por los dhole, perros jaros salvajes que matan a todos a su paso. El cachorro se niega a marcharse y abandonar a la manada por lo que, junto a Kaa y con la ayuda de los demás lobos, idea un plan para derrotarlos. Tras la pelea, la manada vence, pero Akela muere.	349-378
8. Escapadas primaverales	Mowgli tiene 17 años y se siente extraño porque ha llegado la temporada del Lenguaje Nuevo. Sus hermanos no acuden a su llamada y Mowgli llega hasta un pueblo donde encuentra a su madre biológica, que le ruega que se quede, pero decide marcharse con Hemano Gris. Luego de cruzarse con una joven al abandonar el poblado, el joven entiende que, pese a que le gustaría quedarse con su familia de la selva, es la hora de volver entre los suyos: "el hombre vuelve al hombre".	379-406

Fuente: elaboración propia

3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

La aplicación del modelo a lo largo de las dos fases nos ha ofrecido una serie de resultados recogidos a continuación. En primer lugar, para entender lo que significa en los relatos ser hombre o ser lobo, se recogen a continuación los extractos de la Ley de la Selva al respecto:

- Sobre el hombre:

> La Ley de la Selva, que nunca impone nada sin tener un motivo, prohíbe a las fieras que atrapen al Hombre, excepto cuando estén matando para enseñar a sus hijos, y entonces deben hacerlo fuera de los límites de caza de su manada o tribu. La verdadera razón de esto es que matar al Hombre significa, tarde o temprano, la llegada de hombres blancos con armas, montados encima de elefantes, y de centenares de hombres marrones con gongs, cohetes y antorchas. Todos los habitantes de la Selva sufren entonces. La razón que las fieras se dan unas a otras es que el Hombre es el más débil e indefenso de todas las criaturas vivientes, y tocarlo no es digno de un buen cazador. (Kipling, 2016, p. 21-22)

- Sobre la aceptación de los cachorros de lobo en la manada:

> La Ley de la Selva establece muy claramente que cualquier lobo, al casarse, puede retirarse de la Manada a la que pertenece; pero en cuanto sus cachorros tengan edad suficiente para tenerse en pie, debe llevarlos ante el Consejo de la Manada, que normalmente se celebra una vez al mes, en luna llena, para que el resto de los lobos puedan identificarlos. Después de esa inspección, los lobos son libres de correr por donde les plazca, y hasta que no hayan matado su primer gamo no se acepta ninguna excusa si un lobo adulto de la Manada mata a alguno de ellos. El castigo es la muerte en cuanto se encuentre al asesino; y si pensáis sobre esto durante un momento, os daréis cuenta de que así es como debe ser. (p. 28) [...] Ahora bien, la Ley de la Selva establece que, si surge alguna disputa sobre el derecho de un cachorro a ser admitido en la Manada, deben hablar en su favor al menos dos miembros de ésta, que no sean su padre y su madre. (Kipling, 2016, p. 30)

Según esta ley, respetada y seguida por todos los animales del pueblo de la selva, Mowgli nunca podría pertenecer a la manada ya que es hijo del hombre. No obstante, precisamente su condición de cachorro, es decir, que todavía no ha crecido lo suficiente como para actuar en contra de las fieras, ofrece la posibilidad a su madre loba de presentarlo ante

la manada como un lobezno más de su camada. A partir de esta premisa se inicia la historia y se van desarrollando las consideraciones de Mowgli sobre sí mismo, moldeadas a partir de la interacción con los demás, recogidas aquí y agrupadas en cinco momentos o etapas de la autodeterminación del joven:

- Infancia como miembro de la manada de lobos: la aceptación de Mowgli por parte de la manada pasa por su consideración (realizada por la Madre Loba, la manada, los demás animales y él mismo) como **cachorro de hombre**:
  - Mowgli lo olvidó porque no era más que un niño, a pesar de que él se hubiera llamado a sí mismo «lobo», de haber sabido hablar alguna de las lenguas de los hombres. (Kipling, 2016, p. 37)
  - ¿Y qué es un hombre, si no puede correr con sus hermanos? -dijo Mowgli-. Yo nací en la Selva. He obedecido la Ley de la Selva, y no hay ni uno de nuestros lobos al que no haya quitado una espina de las patas. ¿Cómo no van a ser mis hermanos? (Kipling, 2016, p. 40)
  - [Ante los demás animales que reconocen a Mowgli como hombre y al hombre como el miedo, Mowgli se desentiende reafirmando su identidad como lobo] ¿A mí? Yo pertenezco a la manada..., soy uno de los cazadores del Pueblo Libre -contestó Mowgli-. ¿Qué tengo yo que ver con el hombre? (Kipling, 2004, p. 204)
- Con apenas diez u once años, Mowgli es expulsado de la manada debido al rechazo de una gran parte de los lobos jóvenes, empezando así la dicotomía interna del joven, **obligado a ser hombre**:
  - –¡Escuchad! –gritó–. Sobra toda esta cháchara de perros. Me habéis dicho tantas veces esta noche que soy un hombre (y yo realmente hubiera sido un lobo hasta el fin de mi vida, quedándome con vosotros), que creo que vuestras palabras son ciertas. Así que ya no os llamará mis hermanos, sino sag («perros»), como le corresponde a un hombre. Lo que hagáis o no hagáis, no es asunto vuestro. Es asunto mío; y para que podamos verlo de forma más clara, yo, el hombre, he traído aquí un poco de la Flor Roja que vosotros, los perros, teméis. (Kipling, 2016, p. 52)
  - –¡Bien! –dijo Mowgli, mirando lentamente a su alrededor–. Ya veo que sois perros. Os dejo para irme con los míos..., si es que son los míos. La Selva me da la espalda, y debo olvidarme de

vuestras palabras y vuestra amistad; pero yo seré más compasivo que vosotros. Por haber sido todo menos vuestro hermano de sangre, prometo que cuando sea un hombre entre los hombres, no os traicionaré ante ellos como me habéis traicionado a mí. (Kipling, 2016, p. 53)

- [A Shere Khan:]
  –¡Levántate, perro! –gritó Mowgli–. ¡Levántate cuando te habla un hombre o te pongo el pelo en llamas! [...] ¡Puaj! Gato de la Selva chamuscado... ¡Ahora, marchaos! Pero recordad que la próxima vez que venga a la Roca del Consejo, como le corresponde a un hombre, será llevando la piel de Shere Khan encima de la cabeza. Por lo demás, Akela queda en libertad, para vivir como le plazca. No lo mataréis, porque no es ésta mi voluntad. Tampoco espero que sigáis aquí sentados durante más tiempo, sacando la lengua como si fuerais alguien importante, en lugar de perros a los que yo echo. Así que... ¡fuera! (Kipling, 2016, p. 54-55)
- Entonces, a Mowgli empezó a dolerle algo por dentro, como no le había dolido nada en su vida, y, respirando profundamente, lloró, y las lágrimas le corrieron por la cara.
  – ¿Qué es esto? ¿Qué es esto? -dijo-. No quiero irme de la Selva, y no sé qué es esto. ¿Me estoy muriendo, Bagheera?
  – No, Hermanito. Eso no son más que lágrimas, como las que usan los hombres –dijo Bagheera–. Ahora ya sé que sois un hombre, y no un cachorro de hombre. Es cierto que la Selva está cerrada para vos a partir de ahora. Dejadlas correr, Mowgli, Sólo son lágrimas. (Kipling, 2016, p. 55)

– Mowgli tampoco encuentra su lugar entre los hombres y es expulsado, pero se marcha feliz, considerándose **ni hombre ni lobo**:

- «Por el Toro que me compró –se dijo Mowgli–, toda esta charla es igual que la inspección que me hizo la Manada. En fin, si soy un hombre, tendré que convertirme en un hombre.» (Kipling, 2016, p. 118)
- –¿No olvidaréis que sois un lobo? ¿Los hombres no os harán olvidar? -dijo Hermano Gris con preocupación.
  – Nunca. Siempre recordaré que os quiero, a vos y a todos los de nuestra cueva; pero tampoco olvidaré jamás que he sido expulsado de la Manada. (Kipling, 2016, p. 121)
- [Aldeanos:]

¡Hechicero! ¡Hijo de loba! ¡Demonio de la Selva! ¡Fuera! Marchaos enseguida o el sacerdote os convertirá de nuevo en un lobo. (Kipling, 2016, p. 143)

[Sacerdote:] ¡Lobo! ¡Cachorro de lobo! ¡Fuera! (Kipling, 2016, p. 144)

[Mowgli:] —¿Otra vez? La anterior fue porque era un hombre. Ahora porque soy un lobo. Vámonos, Akeela. (Kipling, 2016, p. 144)

- Volvió la espalda y echó a andar con el Lobo Solitario, y al levantar la vista hacia las estrellas, se sintió feliz. (Kipling, 2016, p. 145)
- [Mowgli no acepta volver a ser parte de la manada y vuelve al pueblo de la selva para vivir como lobo solitario] —Me han echado de la Manada de los Hombres y de la Manada de los Lobos -dijo Mowgli-. De ahora en adelante, cazaré a solas en la Selva. / —Y nosotros cazaremos con vos —dijeron los cuatro cachorros. (Kipling, 2016, p. 148)

– Mowgli construye una nueva identidad como **amo y señor de la selva** (es hombre, pero no pertenece a la manada de los hombres; su familia son los animales y su hogar es la selva):
  - ¡Tengo la selva y cuento con su favor! ¿Es que hay algo más en algún lugar entre la salida y la puesta del sol? (Kipling, 2004, p. 302)
  - –Me llaman Mowgli –fue la respuesta–. Soy de la selva. Los lobos sin mi pueblo y Kaa, aquí presente, es mi hermana. (Kipling, 2004, p. 305).
  - Este bicho blanco parece ser que solo ha tratado a los de la manada de los hombres. A mí no me conoce –susurró. (Kipling, 2004, p. 309)
  - A nosotros dos no puede hacernos ningún mal, ya que no deseamos lo que desean los hombres. [...] No siento afecto por los hombres, pero tampoco pretendo que mueran seis cada noche. (Kipling, 2004, p. 317)
– Mowgli consolida su lugar en la selva desentendiéndose de toda identidad para adquirir una autodeterminación variable y adaptativa: es feliz, ha encontrado su lugar y es amigo de toda la selva, que apenas le teme:
  - [Primero promete lealtad a la manada:] Escuchadme bien: hubo un lobo que era mi padre y una loba que era mi madre, y un viejo

lobo gris (no muy sensato; ahora es blanco), que fue mi padre y mi madre. Por tanto –levantó la voz– yo digo que cuando vengan los dohle, Mowgli y el Pueblo Libre serán uña y carne en esa cacería; y digo, por el toro que me compró (por el toro con que Bagheera pagó por mí en los viejos tiempos, de los que nadie se acuerda ya en la manada), digo, y que los árboles y el río lo oigan y recuerden por si yo lo olvido, digo que este cuchillo será como uno de los dientes de la manada... y, sinceramente, tiene la punta bastante afilada. Esta es mi palabra y cuanto tenía que decir. (Kipling, 2004, p. 356)

- [Pero no olvida que es un hombre:] Es cierto que soy un hombre. Pero mi estómago me dice que esta noche he dicho que soy un lobo. He pedido al río y a los árboles que lo recordaran. Pertenezco al Pueblo Libre, Kaa, hasta que los dhole sigan su camino. (Kipling, 2004, p. 358)
- [Y se siente libre para alternar entre las identidades antes en conflicto:] No había nada que gustara tanto a Mowgli como [...] demostrar a la selva que era su amo y señor. / «Mowgli, la rana, he sido –se dijo a sí mismo–, Mowgli, el lobo, he dicho que soy. Y ahora debo ser Mowgli, el mono, antes de llegar a ser Mowgli, el gamo. Al final, seré Mowgli, el hombre. ¡Ja!» (Kipling, 2004, p. 364)
- [Negándose a aceptar que, como hombre, acabará volviendo con los suyos, aunque él no lo quiera ni la selva lo rechace]: –No, no, yo soy un lobo. El Pueblo Libre y yo somos uña y carne –exclamó Mowgli–. No tengo ningún deseo de ser un hombre. [...] [con respecto al pueblo de los hombres] No iré jamás. Cazaré a solas en la selva. Ya lo he dicho. [...] ¿Y quién ha de obligarme? [...] Cuando Mowgli obligue a Mowgli iré –contestó Mowgli. (Kipling, 2004, p. 375)

– Como todos los animales habían predicho, algunos con pesar, "**el hombre vuelve al hombre**" cuando llega la primavera y la temporada del Lenguaje Nuevo:
  - Yo no me iría, pero mis pies se mueven solos (Kipling, 2004, p. 402).

En el capítulo final, el propio Kipling deja entrever que la llegada de la temporada del Lenguaje Nuevo (el apareamiento) determina la autoidentificación definitiva de Mowgli como humano y el asentamiento de la identidad que había rechazado durante todos los relatos anteriores:

"Y esta es la última de las historias de Mowgli" (Kipling, 2004, p. 403). Además, las palabras de despedida de los animales más cercanos al joven destacan que, aunque la marcha de Mowgli era algo inevitable, se ha ganado su lugar en la selva, a la que siempre podrá volver, apelando al vínculo de hermandad con todos ellos:

> [Hermano Gris:] Cachorro de hombre...Amo de la selva...Hijo de Raksha... Hermano de cubil..., aunque me olvide de alguna cosa que otra en primavera, vuestro rastro es mi rastro, vuestra guarida es mi guarida, vuestra caza es mi caza, y vuestra lucha a muerte es mi lucha a muerte. Hablo en nombre de los cuatro. (Kipling, 2004, p. 400)

> [Baloo:] Ya lo dijo Akela junto al río, que Mowgli acabaría obligando a Mowgli a volver a la manada de los hombres. (p. 401) Ranita, seguid vuestro propio rastro; haced vuestra guarida con los de vuestra misma sangre, con vuestra manada, con vuestro pueblo; pero cuando haya necesidad de garras, dientes u ojos, o alguna noticia que haya que llevar velozmente de noche, recordad, amo de la selva, que no tenéis más que dar la voz. [...] Ya no se trata del cachorro de hombre pidiendo permiso a su manada, sino del amo de la selva cambiando de rastro. ¿Quién se atreve a poner en tela de juicio las costumbres del hombre? (Kipling, 2004, pp. 401-402)

> [Kaa:] El hombre acaba volviendo con el hombre, aunque la selva siga aceptándolo. [...] La selva media también es vuestra –dijo Kaa–. Y el pueblo al que represento no es pequeño precisamente. (Kipling, 2004, p. 402)

Además, Bagheera comparte la opinión del gran oso y se refiere al joven como hermanito, pidiéndole que nunca olvide que siempre lo ha querido. La pantera fue uno de los personajes que expresó de manera más explícita que era inevitable que Mowgli volviera entre los hombres, tomando como referencia su propia historia. Ella había nacido y se había criado cautiva entre los hombres, pero terminó volviendo a la selva, de igual modo que Mowgli, aunque criado entre lobos, volvería con su pueblo:

> "Sí, yo también nací entre hombres. Nunca había visto la Selva. Me alimentaban entre rejas, en un cuenco de hierro, hasta que una noche me di cuenta de que yo era Bagheera, la Pantera, y no un juguete de los hombres, y rompí esa cerradura ridícula de un zarpazo y me escapé; [...] vos sois un cachorro de hombre –dijo la Pantera Negra con mucha

> ternura–; e igual que yo he vuelto a mi Selva, vos debéis acabar regresando a los hombres... los hombres que son vuestros hermanos; si no os matan en el Consejo. (Kipling, 2004, p. 41)".

Por último, el capítulo cierra con el cántico de los tres amigos despidiendo al joven Mowgli:

> "Y, cuando os despertéis en cada madrugada, / triste con el recuerdo y nostalgia de la selva, / para hacer las labores del día interminables, / ¡sabed que a vuestro lado está la selva entera, / los árboles y el viento, los bosques y las aguas, / más la sabiduría, el respeto y la fuerza! (Kipling, 2004, p. 406)".

En cuanto a las películas, la comparativa de los capítulos analizados con las secuencias identificadas ha permitido obtener una serie de resultados acerca de los procesos de omisión, adición y transformación del conflicto interior del cachorro de humano.

Por una parte, la película de animación parte de un distanciamiento absoluto del tono y la profundidad de los personajes representados, hasta el punto de que se vuelven caricaturas cómicas opuestas a los personajes en la literatura. Por ejemplo, la sabiduría de Baloo es substituida por la despreocupación e inconsciencia; la majestuosidad y coherencia de la pantera negra se vuelven despotismo; el honor e imponencia de la gran serpiente Kaa desaparece por completo y su presencia se vuelve casi anecdótica, al igual que los bandar-log, el elefante Hathi, Akeela o los padres y hermanos de Mowgli, que simplemente cumplen su función principal para permitir la continuidad de la trama o actúan a modo de escenas cómicas de transición para la inclusión de los números musicales. No obstante, el personaje que sin lugar a dudas más nos interesa es el propio Mowgli. En la película es un niño víctima de su propia inconsciencia, desagradecido e impulsivo que pone en peligro a aquellos que intentan protegerlo. Se niega a volver entre los hombres, aunque sea para salvar su vida y vive la dramática situación a modo de juego, impulsado por sus deseos e impulsos.

En este sentido, se enfrenta con valentonería al tigre Shere Khan, lo que implica que otros animales, entre ellos Baloo, arriesguen su vida para salvarlo. Además, el entramado plan que en el libro urde el joven gracias a su inteligencia para derrotar a la fiera, se reduce y simplifica,

reforzado por la volubilidad de la actuación de los personajes y, en consecuencia, la disminución del riesgo real.

Además, al final de la película, luego de que Baloo casi muera para salvar a Mowgli y los dos amigos se abracen celebrando que nada los separará jamás, el joven se queda prendado al ver a una niña de su edad a la que sigue hacia el poblado de los hombres sin apenas indecisión por dejar a sus amigos atrás, de los que se despide desde lejos haciendo un gesto de impotencia, pero cargado de humor y despreocupación.

En cuanto a la película de 2016, también se aleja considerablemente del hipotexto literario de partida, pero mediante una notoria recuperación de la importancia del tratamiento de la dicotomía interna del protagonista como eje central de la trama y otros elementos recogidos en los relatos de Kipling. En efecto, en esta obra se combinan y adaptan elementos tanto del libro como de la película animada, e incluso se mantienen las canciones más emblemáticas de la productora, pero sin el matiz humorístico e irrisorio que caracterizaba la producción anterior.

La historia se centra en el proceso de autodeterminación de Mowgli e inicia mostrando al joven con aproximadamente diez años, intentando aprender a ser lobo, guiado por Bagheera, para poder quedarse con la manada. No obstante, el joven tienda a usar su ingenio y las cualidades que le ofrece su condición humana, aunque él no sabe nada del pueblo de los hombres ni de su pasado hasta que conoce a la serpiente Kaa, cuya única aparición es para intentar comerse a Mowgli.

Algunos de los elementos que recupera la obra son la construcción más elaborada de los animales de la selva, como Bagheera, los elefantes o la Madre Loba, que no duda en enfrentarse a todo aquel que amenaza a su cachorro-humano. En el caso de Baloo, el personaje se construye de manera análoga al de la película animada, aunque sí experimenta una notoria evolución abandonando el carácter desenfadado y los intereses egoístas luego de la creación de un fuerte vínculo de afecto hacia el joven Mowgli, hasta el punto de que termina enfrentándose a distintos peligros para salvarlo.

Así, la evolución de la consideración que Mowgli hace sobre su propia dicotomía como lobo y como hombre empieza con una referencialidad

absoluta con la manada, al no conocer nada más que aquello, aunque no puede evitar actuar movido por su condición de hombre. En efecto, hasta la batalla final contra el gran tigre, Bagheera le insiste a Mowgli que para quedarse en la selva debe ser un lobo, o al menos actuar como tal y, cuando Shere Khan amenaza con matarlos a todos si no lo entregan, la pantera entiende que debe volver con su pueblo para estar a salvo. El joven intenta seguir las indicaciones del animal sin cuestionarlas, mostrando un carácter mucho más sosegado y responsable, siendo consciente del peligro que corren él y la manada, pero sin la autoridad y habilidades que hacen destacar al personaje en los relatos de Kipling.

La resolución del conflicto interior del cachorro-humano se resuelve a través de una escena de acción marcada por el honor y el respeto a la Ley de la Selva, tras la que Mowgli encuentra su lugar en la selva como hombre entre fieras. En la batalla final contra Shere Khan, Mowgli sostiene el fuego para enfrentarse a él como hombre, pero las palabras del tigre hacen que arroje la antorcha al río, respetando así la Ley de la Selva. En ese momento, los demás animales se sitúan junto al joven y, en una escena con tintes épicos, recitan juntos el siguiente fragmento de la ley:

> "Esta es la ley de la selva,
>
> tan antigua y cierta como el cielo.
>
> El lobo que la cumple prospera,
>
> mas el lobo que la quebranta morirá.
>
> Como la enredadera que ciñe el tronco de un árbol,
>
> la ley corre adelante y atrás.
>
> La fuerza de la manada está en el lobo
>
> y la del lobo en la manada está".

Finalmente, Mowgli vence al tigre como hombre, utilizando el fuego, pero también como miembro de la manada, tras haberse ganado su lugar luchando por y junto a ellos.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones obtenidas acerca de la dicotomía del cachorro humano Mowgli en las obras seleccionadas.

Dejando a un lado la lectura de los relatos protagonizados por Mowgli como una representación sobre la matriz ideológica del imperialismo británico que apoyaba el autor, a lo largo del trabajo nos hemos centrado en el estudio de los estados o fases por los que va transitando el joven protagonista en su proceso de autodeterminación y, derivado de ello, el desarrollo del sentimiento de pertenencia. Como se ha evidenciado, las distintas decisiones que toma Mowgli en este sentido –agrupadas en las categorías cachorro de hombre, hombre por imposición, ni hombre ni lobo, amo y señor de la selva y hombre por elección– son consecuencia directa e inequívoca de las actitudes, acciones y consideraciones de los individuos –humanos o animales–, especialmente en los primeros relatos. Poco a poco, Mowgli va liberándose de la opresión de las identidades coercitivas y difícilmente alcanzables por su doble condición: hombre de nacimiento, lobo de crianza.

En este sentido, pese a que la profundidad, complejidad y dureza del desarrollo de la trama son mucho más elevadas en la obra literaria, se mantiene una mínima esencia de la idea original –más evidente en la versión en imagen real– en las dos reescrituras fílmicas. En la reescritura en dibujos animados, se vuelve evidente la influencia del contexto de producción, la línea temática e ideológica de la productora, sus intereses en el mercado y el control que en cierta medida subyugaba las producciones de la época, especialmente si se promocionaban pensando en un público infantil y/o familiar. El resultado es una obra de humor sencillo, canciones pegadizas, colores vibrantes, poco dramatismo y personajes planos con arcos de transformación muy limitados y predecibles.

La película en imagen real se desliga de esta propuesta y se aproxima al hipotexto literario, aunque honra de alguna manera a su predecesora audiovisual y su pervivencia en el tiempo mediante guiños o referencias explícitas. En ella destacamos el desarrollo de los personajes y la centralización de la trama alrededor de la dicotomía interna de Mowgli,

aunque se resuelve de una manera mucho menos traumática para el joven protagonista al eliminar todo contacto directo con otros humanos y sintetizarse en la concatenación de varios momentos clave.

En cualquier caso, el trabajo ha comprobado que las dificultades de Mowgli para encontrar la estabilidad emocional y alcanzar la autodeterminación personal derivan de la imposibilidad del desarrollo de una identidad estable. En efecto, si la identidad hace referencia al individuo en su pertenencia al grupo, la falta de aceptación que sufre el sujeto a través de su dualismo como humano criado entre fieras implica que Mowgli alcance la felicidad y la estabilidad una vez que se libera de las restricciones de las etiquetas aparentemente incompatibles de "hombre" y "lobo". En este sentido, el rechazo social que experimenta entre humanos y entre fieras refuerza el conflicto interior del protagonista entre sus dos identidades en oposición y limita las posibilidades reales de inclusión del protagonista.

Aunque se trate de un clásico cuyo contexto de producción dista mucho del actual, e incluso la ideología e intereses de Kipling difieren o se oponen a los de los cineastas que realizaron las dos películas y sus espectadores, la esencia de la dicotomía interna del cachorro-humano en las obras analizadas no pierde vigencia incluso hoy en día. Pues, pensemos, ¿cómo habría sido la vida de Mowgli sin la existencia de la necesidad de decantarse inequívocamente por una de las dos identidades con las que se le relaciona?; ¿habría sufrido tanto sin tener que cumplir los exigentes preceptos de la Ley de la Selva que, recordemos, había sido creada para prevenir a los animales de la selva del hombre, como requisito para ser aceptado por el grupo? Además, ¿acaso los vínculos afectivos de respeto, confianza y hermandad de Hermano Gris, Bagheera, Baloo o Kaa no fueron posibles gracias al descarte de las expectativas o creencias que tenían hacia el joven Mowgli en cuanto humano para así poder conocerlo realmente?

Para finalizar, la lectura crítica y el estudio realizado sobre la versión del niño salvaje de Kipling ha destacado las posibilidades de interpretación de la obra como crítica directa a la opresión del individuo causada por las identidades coercitivas. En este sentido, la incapacidad de los distintos agentes de socialización que actúan sobre Mowgli de

asignarle inequívocamente una identidad como hombre o como lobo han determinado su manera de relacionarse con el joven y la profusión de reacciones adversas y de distanciamiento hacia lo que consideran extraño, ajeno, distinto y, en consecuencia, peligroso, pecaminoso y repudiable. En efecto, el subtexto latente en la obra se refuerza con la tendencia hacia la representación del pueblo de los hombres como individuos caóticos, contradictorios y faltos de humanidad, mientras las fieras siguen respetuosamente los preceptos de la Ley de la Selva y, algunas de ellas, destacan por presentar valores encomiables como la benevolencia, la solidaridad, la compasión y la empatía, gracias a los cuales desenvuelven fuertes sentimientos de hermandad, amistad y familiaridad con el cachorro de humano.

Solo resta preguntarnos, ¿si pueden un lobo, una pitón, una pantera o un oso –mediante una recreación particular de la naturaleza animal– llamar hermano o hijo a un cachorro de hombre y aprender a quererlo respetando y valorando lo que tiene de distintos a ellos, dejando de considerarlo a partir de prejuicios y construcciones estereotipadas de lo que significa ser un hombre, no podría un humano cualquiera hacerlo con otro?

5. REFERENCIAS

Berland, D. (1982). Disney and Freud: Walt Meets the Id [Disney y Freud: Walt conoce el Ello]. *Journal of Popular Culture*, 22, 93-104. Popular Culture Association. https://doi.org/10.1111/j.0022-3840.1982.1504_93.x

Favreau, J. (Director). (2016). *The Jungle Book* [El libro de la Selva] [Película]. Walt Disney Pictures.

Francescutti, P. (2019). La narración audiovisual como documento social e histórico: enfoques teóricos y métodos analíticos. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales,* 45, 137-161. Universidad de Educación a Distancia. https://doi.org/10.5944/empiria.42.2019.23255

Gimeno, S. (2015). *'El libro de la selva': El director Jon Favreau habla sobre el equilibrio entre realismo y fantasía*. Sensacine. https://www.sensacine.com/noticias/cine/noticia-18531721/

Gonzalo Luciano, B. (2018). Naturaleza y Derecho en "El Libro de la Selva" de Rudyard Kipling. *Anamorphosis*, 4(1), 105-137. Rede Brasileira Direito e Literatura. http://dx.doi.org/10.21119/anamps.41.105-137

Kipling, R. (2004). *Los libros de la selva.* Anaya.

Kipling, R. (2016). *El libro de la selva*. Austral.

López Hernández, A. (2003). El análisis cronológico-secuencial del documento fílmico. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 26, 261-294. Universidad Complutense de Madrid. https://revistas.ucm.es/index.php/DCIN/article/view/DCIN0303110261A

López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179. Universidad de Huelva. http://hdl.handle/10272/1912/b15150434.pdf

Míguez López, M. (2015). Disney e os contos de fadas: historia dun secuestro. *Elos. Revista de Literatura Infantil e Xuvenil*, 2, 5-23. Universidade de Santiago de Compostela. http://dx.doi.org/10.15304/elos.2.2379

Mohammad Wasfy, A. (2014). The Role of Animals in *The Jungle Book* by Rudyard Kipling [El Rol de los Animales en *El Libro de la Selva* de Rudyard Kipling]. *The International Journal of Humanities and Social Studies,* 2(9), 14-26. Globeedu Group. http://www.internationaljournalcorner.com/index.php/theijhss/article/view/127937

Pineda, A. (2005). Cultura popular, cultura de masas y propaganda: límites y fusiones. En J. M. Estévez-Saá (Dir.), *Cultura y literatura popular: manifestaciones y aproximaciones en (con)textos irlandeses, angloamericanos y otros* (pp. 242-249). Arcibel.

Piñeiro-Naval, V. (2020). The content analysis methodology. Uses and applications in communication research on Spanish-speaking countries [La metodología del análisis de contenido. Usos y aplicaciones en investigación en comunicación en países hispanohablantes]. *Communication & Society*, 33(3), 1-15. Universidad de Navarra. https://doi.org/10.15581/003.33.3.1-15

Reitherman, W. (Director). (1967). *The Jungle Book* [El libro de la Selva] [Película]. Walt Disney Pictures.

Rocha Sánchez, T. E. (2009). Desarrollo de la Identidad de Género desde una Perspectiva Psico-Socio-Cultural: Un Recorrido Conceptual. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(2), 250-259. Sociedad Interamericana de Psicología. https://psycnet.apa.org/record/2009-18108-007

Roig Rechou, B.-A., Soto López, I. y Neira Rodríguez, M. (Coords.) (2015). *Retorno aos clásicos: obras imprescindibles da narrativa infantil e xuvenil*. Edicións Xerais de Galicia.

Sánchez Noriega, J-L. (2000). *De la literatura al cine. Teoría y análisis de la adaptación*. Ediciones Paidós Ibérica.

Silva, S. R. da (2015). *O Livro da Selva*, de Rudyard Kipling: sobre um Clássico pós-fabulista. En B.-A. Roig Rechou, I. Soto López y M. Neira Rodríguez (Coords.), *Retorno aos clásicos: obras imprescindibles da narrativa infantil e xuvenil* (pp. 109-114). Edicións Xerais de Galicia.

Sulbarán Piñeiro, E. (2000). El análisis del film. Entre la semiótica del relato y la narrativa fílmica. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 31, 44-71. Universidad del Zulia. http://shorturl.at/bvFSZ

Vázquez, C. (2010). La disneyficación de los cuentos de hadas tradicionales. En C. Becerra Suárez y A. Fernández Mosquera (Eds.), *Diálogos intertextuales 1: De la palabra a la imagen* (pp. 95-106). Peter Lang.

Wasko, J. (2001). *Understanding Disney*. Blackwell Publishers.

Zipes, J. (1991). *Fairy Tales and the Art of Subversion*. Routledge.

¡VAMOS! LET'S GO!: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR A TRAVÉS DE LAS ARTES EN EL MARCO DE LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO EN INDIA

CARLOS ESCAÑO
Universidad de Sevilla

JULIA MAÑERO
Universidad de Sevilla

ANA MAESO-BRONCANO
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

¡Vamos! Let's go! es el nombre de una experiencia pedagógica de naturaleza interdisciplinar y que tiene como eje la educación y las artes. Una acción educativa que fue realizada en el marco del proyecto internacional de cooperación al desarrollo *Educación Artística y Desarrollo Humano. Fortalecer la educación artístico-cultural para el desarrollo integral de los/as niños/as en el contexto social de Anantapur (India).* Este proyecto fue llevado a cabo en India desde 2015 hasta 2018 y estuvo organizado por la Universidad de Sevilla y la Fundación Vicente Ferrer (*Rural Development Trust*) (FVF-RDT). Su desarrollo implicó una intensa colaboración de cooperantes y voluntariado relacionados con la docencia y las artes —asociados al colectivo *Communiars*[268]—,

[268] *Communiars* es un colectivo relacionado con las artes y la educación fundado en 2015. El colectivo está conformado por un grupo heterogéneo e interuniversitario de profesionales e investigadores interesados de manera transversal por las artes, la educación y las pedagogías críticas. Abordan intereses tanto teóricos como prácticos por la gestión y producción del procomún; por las acciones de la cooperación al desarrollo; por los contextos y nuevos modos digitales de enseñanza, aprendizaje y política; por los contextos y nuevos modos no-digitales de enseñanza, aprendizaje y política; por la intercreatividad, la cultura libre y la dimensión ética en general y la ética hacker en particular. Por la transformación social. (Communiars, 2015).

y colaboradores y docentes de la región de Ananthapuramu, en el sur de la India, zona donde opera fundamentalmente la FVF-RDT desde hace más de medio siglo, con el objetivo de hacer de las capacidades humanas el centro del desarrollo, ampliando los horizontes, las opciones y las oportunidades a la población que convive en una de las regiones más empobrecidas del país.

Para dotar de sentido los objetivos y metodología que se asumieron en el desarrollo de la experiencia *¡Vamos! Let's go!,* es necesario presentar y fundamentar la relación entre las nociones de cooperación al desarrollo y la educación artística, las cuales son las bases de todo el proyecto en general y de esta experiencia concreta en particular. Por un lado, cooperación entendida como un proceso de intercambio y aprendizaje sostenido por el bien común; y, por otro lado, educación artística para el desarrollo, entendida como proceso que potencia la inclusión social, el respeto a la diversidad, la educación en valores, la cooperación y el desarrollo íntegro de la persona dentro de su contexto.

Actualmente cualquier contexto social se muestra sujeto a la interdependencia e influencia de una perspectiva hegemónica globalizada. En este sentido, Yayo Herrero señala que la cultura occidental globalizada desarrolla un importante problema al promocionar una sociedad por encima de los límites de la naturaleza y al margen de la vulnerabilidad que comporta tener cuerpos contingentes. La antropóloga subraya el hecho de que la humanidad se encuentra en una difícil situación donde los ecosistemas están colapsando, se agotan las fuentes tradicionales de energía y materiales, y se profundiza en las desigualdades en todos los ejes de dominación: de género, de clase, de procedencia, o de edad (Herrero, 2017). De este modo, a través de unas políticas concretas y a una velocidad de vértigo, se expulsa a un número muy relevante de personas de las denominadas sociedades desarrolladas —actualmente 1.300 millones de personas se sitúan en la precariedad y pobreza a nivel mundial (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [UNDP], 2021)—. Existe una fractura social que incumbe a todo el mundo globalizado. Un mundo que de manera inevitable habitamos en común y donde las problemáticas nacionales se diluyen en un marco de interdependencia global (Hardt y Negri, 2009). En este sentido, es muy útil el concepto

reseñar el concepto "ecological subjets", aportado por Code (2006), para comprendernos como seres imbricados social y geográficamente, y por tanto, interdependientes. Estas problemáticas son compartidas con agentes corresponsables de las mismas, aunque con más peso por parte de aquellos interesados en que exista y se sostenga esa gubernamentalidad (Foucault, 2009). Una gubermanentalidad globalizada solo en los aspectos de rentabilidad económica y financiera y no globalizante en las demandas y responsabilidades sociales: gubernamentalidad llamada neoliberalismo (Laval y Dardot, 2015).

En este gran contexto interpersonal es donde surge la necesidad de hablar de un ejercicio de cooperación para el desarrollo. El significado de esta cooperación no se centra en un fomento del crecimiento de economías empobrecidas, y aunque los gobiernos nacionales suelen centrarse en esta cuestión, sus ciudadanos y sus ciudadanas se afanan por conseguir algo distinto: unas vidas significativas para sí mismos (Nussbaum, 2012). Como subrayaría el prestigioso economista Mahbub ul Haq (1990), el objetivo del desarrollo de una sociedad contemporánea es otro distinto, ya que se trata de crear un ambiente propicio para que los seres humanos disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa. Algo, que como señala Haq (1990), parece obvio, pero con frecuencia se olvida debido a esa preocupación inmediata de acumular bienes de consumo y riqueza financiera. Bajo esta perspectiva, la práctica de la cooperación se contextualiza en el trabajo y aprendizaje compartidos entre las contrapartes implicadas. La cooperación implica la salvaguarda, el desarrollo y la potencia de lo comunitario, de los bienes y las relaciones comunes que hacen de este mundo una entidad compleja compartida por todos sus agentes. Las políticas de cooperación no solo mejorarán exclusivamente el contexto de una contraparte, sino del conjunto global de todas las partes, del beneficio de todos. Con el ejercicio de cooperación se trata en definitiva de la mejora del común, un compromiso en el que estamos todos implicados: "recuperar la idea de mundo común no es una forma de escapismo utópico. Todo lo contrario. Es asumir el compromiso con una realidad que no puede ser el proyecto particular de nadie y en la que, queramos o no, estamos ya siempre implicados" (Garcés, 2013).

Toda tarea de cooperación al desarrollo se circunscribe en un inclusivo *nosotros*, y se aleja de la visión frentista del *ellos-nosotros*, integrando en esa visión no solo a los sujetos que intervienen en el contexto, sino al contexto en sí dentro de un todo inclusivo y biopolítico. En otras palabras, mientras que la idea tradicional plantea el común como un mundo natural fuera de la sociedad, la concepción biopolítica del común impregna todas las esferas de la vida, remitiendo no solo a la tierra, al aire, a los elementos, la vida vegetal y animal, sino también aquellos elementos constitutivos de la sociedad humana, como los lenguajes, hábitos, gestos, afectos y códigos comunes, etc. (Hardt y Negri, 2009).

Antoni Negri y Michael Hardt hablan de la necesidad de una ecología centrada en la naturaleza y la sociedad, en los seres humanos y en el mundo no humano, fluctuando a través de dinámicas de interdependencia, cuidado y transformación mutuas, denominando a esta relación *ecología del común.* Una línea en la que opera la visión del paradigma del desarrollo humano, potenciado por pensadores como Amartya K. Sen y Martha Nussbaum (Nussbaum, 2012). Según el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo se puede definir la perspectiva de desarrollo humano como aquel proceso de expansión de las capacidades humanas que amplían sus opciones y oportunidades. Para este proceso de desarrollo de capacidades humanas es preceptivo el trabajo social y educativo comunitario, la reciprocidad, la acción de la pluralidad social y las sinergias culturales —y por extensión artísticas— para alcanzar sus objetivos con garantías. El aprendizaje en la cooperación requiere de prácticas educativas que se centren en una educación para el desarrollo, una educación enfocada a la comprensión crítica ante este nuestro mundo globalizado.

Una ecopedagogía que, en términos de McLaren y Jandrić (2020), se compromete con la realidad que nos es común compartiendo la responsabilidad solidaria en la lucha contra las desigualdades. Una acción educativa que procure transformar la sociedad ayudando a las personas para que puedan desarrollar sus conocimientos, competencias, valores y comportamientos necesarios para la consecución de ese desarrollo sostenible. Para ello debe atender en su propuesta de aprendizaje y enseñanza prioridades como el cambio climático y la biodiversidad, la

diversidad cultural y un ejercicio de inclusión para un mundo más sostenible (UNESCO, s.f.)

Como expresa la profesora Mª Luz Ortega Carpio (2006), una posible definición de educación para el desarrollo atiende, en primer lugar, al proceso educativo constante a través de conocimientos, actitudes y valores. Asimismo, esta educación promueve el desarrollo humano y sostenible y una cultura global de la solidaridad en la lucha contra la pobreza y la exclusión. La educación para el desarrollo es clave en cualquier proceso de cooperación. Tiene como objeto conseguir que toda la ciudadanía se comprometa con una política de desarrollo eficaz a través del conocimiento y el progreso de competencias, valores y actitudes relacionadas con la solidaridad, la justicia social y los derechos humanos (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Educación y sensibilización para el desarrollo [AECID], s.f.). Bajo esta perspectiva se puede inferir que una educación debe ser siempre una educación para el desarrollo: inclusiva, potenciadora de capacidades de todas las personas, pendiente de la concienciación sobre derechos básicos, combatiente con las desigualdades y, finalmente, rica en diversidad de realidades. En conclusión, una educación que tenga muy presente el principio de igualdad social de oportunidades sobre el que reflexionaba el educador y sociólogo François Dubet (2009): hay que promover un umbral garantizado de ideas, derechos y libertades esenciales.

1.1. ¿Qué puede aportar la educación artística a la cooperación al desarrollo?

Para acometer la relación entre educación artística y cooperación al desarrollo, es oportuno y preceptivo que previamente se aplique el foco analítico a la correspondencia entre educación y desarrollo. Se analizan a continuación tres aspectos vinculantes que condicionan tanto la perspectiva pedagógica en ámbitos de cooperación como la implementación de estrategias derivadas:

Para el primero de ellos hay que tener en cuenta la correlación entre una optimización económica en el marco de cooperación al desarrollo y una posible mejoría de la dimensión educativa. En el análisis econométrico

sobre educación y sus vínculos entre cooperación al desarrollo internacional, Martín Arnaiz (2017) señala que existen numerosos estudios donde la promoción educativa mantiene un impacto positivo y significativo en las variables educativas de *flujo* (tasa de matrícula) y *stock* (tasa de alfabetización y tasas de finalización) de los países en vías de desarrollo. Cabría destacar dentro de su análisis, por un lado, la aportación de Michaelowa y Weber (2007), donde examinan la efectividad de la ayuda en el sector de la educación en 120 países de renta media-baja y baja. Así, los autores concluyen que de una aplicación empírica al sector educativo se infiere que la ayuda educativa aumenta las tasas de matrícula y finalización de la enseñanza primaria, un claro beneficio de la labor de cooperación. Por otro lado, Birchler y Michaelowa (2016) examinan el efecto de la ayuda educativa desembolsada en la escolarización primaria y en la calidad de la educación en 110 países en desarrollo en el período 1996-2010: el estudio comprueba que el incremento de la financiación por parte de los donantes ha contribuido de una forma sustancial a un aumento en la matrícula. Sin embargo, explica Martín Arnaiz (2017) que también hay estudios econométricos, aunque menos numerosos, en los que dicho impacto es negativo y/o no significativo. De esta manera, se evidencia que no existen resultados concluyentes. De todos modos, a partir de este marco de análisis, sí se desprende la necesidad de una específica contextualización geocultural para determinar la pertinencia de cualquier ejercicio educativo en el campo de la cooperación. Es decir, se hace necesario el estudio de cada contexto concreto (regiones, estados o países) para comprobar la capacidad y fuerza del desarrollo educativo a partir de la implementación del ejercicio de cooperación.

En segundo lugar, como señalan Xiaoyun Li, Jing Gu, Samuel Leistner y Lidia Cabral (2018) en su estudio de perspectivas sobre la alianza mundial para una cooperación al desarrollo efectiva, no puede olvidarse que existe un argumento central respecto al sistema internacional de asistencia para el desarrollo: existe una relación histórica entre ayuda, crecimiento y desarrollo, la cual está condicionada a que tal ayuda económica esté dirigida y gestionada de manera pertinente en ámbitos como la salud y la educación básica. Es decir, esta relación puede

suponerse obvia, pero conviviendo en una realidad social global en crisis —ecosistemas en colapso y estructura globalizada que genera amplias desigualdades—, la tradición histórica de asistencia económica para el fomento del desarrollo, corrobora el papel esencial de la educación en todas las sociedades, no solo en las necesitadas de tal promoción económica.

En último lugar, un aspecto que atiende al condicionamiento que va más allá del contexto económico y se centra en los medios de producción. El sistema de producción de conocimiento ha sido fundamentado históricamente bajo una perspectiva occidental que llega hasta nuestros días. El poder que otorga este ejercicio productivo ha excluido de otros países en desarrollo y actores emergentes que no han podido ejercer una influencia similar (Li, et ál. 2018). Este contexto de dominación globalizada, social y económica supone un claro ejercicio de descompensación y desequilibrio en la elaboración de marcos epistemológicos autónomos que permitan el desarrollo y visibilización de culturas y conocimientos autóctonos frente a la homogeneización global. Ante esta situación cabe preguntarse qué papel mantienen las artes y su educación para la producción de conocimiento y qué desempeño ejercen para ese desarrollo que fomente la emancipación de las regiones de acción en contextos de cooperación.

2. OBJETIVOS Y NATURALEZA DEL PROYECTO DE COOPERACIÓN *EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y DESARROLLO HUMANO* EN INDIA

Communiars ha sido el colectivo que ha servido de vehículo y vínculo para todos los implicados en el ejercicio de un trabajo de cooperación que se ha extendido durante varios cursos académicos, y donde finalmente se han encontrado un nutrido grupo de investigadores y docentes vinculado a la educación artística. Communiars mantiene unos principios de acción que encajan perfectamente en la labor educativa que mantiene desde hace décadas la FVF-RDT en la zona de Ananthapuramu. Algunos de los logros ejemplares que la fundación ha propiciado se resumen en el 100% de tasa de escolarización en los cursos de

primaria, la igualación de alfabetización femenina con la masculina, la promoción de estudios universitarios, superiores y profesionales, la formación de profesionales de la salud, el acceso a educación y empleo de las mujeres; la dotación de infraestructuras a las comunidades atendiendo sus necesidades vitales, asegurando la integración, salud y educación de personas con discapacidad, e igualmente aumentar su autonomía e independencia, así como la implementación de múltiples actividades de sensibilización para conseguir una sociedad más concienciada, solidaria y comprometida (FVF, s.f.)

Dentro del proyecto de *Educación Artística y Desarrollo Humano* centramos nuestra acción en el área de educación de FVF-RDT, vinculándonos estrechamente a la atención con personas con discapacidad. El proyecto educativo de la fundación abarca iniciativas y prácticas que comenzaron en 1978, englobando todas las etapas educativas, desde Educación Primaria y Educación Secundaria hasta la Educación Superior y Profesional. Si se analizan los lazos entre desarrollo, cooperación y educación, la región de Ananthapuramu es claramente favorecida por la correlación de tales conceptos y prácticas, suponiendo uno de los casos donde su impacto es claramente positivo.

Durante los distintos años del proyecto *Educación Artística y Desarrollo Humano* se han abordado diferentes espacios educativos, siempre manteniendo el foco en dos líneas de trabajo que responden a dos dimensiones educativas concretas. Por un lado, el trabajo coeducativo, una visión pedagógica que empodere a las mujeres y niñas de India (al igual que en cualquier país del mundo): una dimensión educativa necesaria y urgente. Por otro lado, otra de las dimensiones educativas y línea de trabajo priorizada, ha sido la atención educativa a niños y niñas con discapacidad. El foco en estas dos dimensiones ya era esencial en el trabajo de la Fundación Vicente Ferrer, y el proyecto *Educación Artística y Desarrollo Humano* se sumó a potenciar su desarrollo. Destacamos la participación en la Escuela Inclusiva de Educación Primaria y la *High School for Inclusive Education*, ambas en Anantapur, el orfanato para niñas con síndrome VIH en Bathalapalli, el Centro de Discapacidad Intelectual de Bathalapalli, y en las Escuelas para niñas con Dificultades de Habla y Oído, de Kanekal y de Bukkaraya Samudram, así

como la colaboración con la *Nadal Educational & Tennis School (NETS)*.

3. METODOLOGÍA: INTERVENCIÓN EDUCATIVA-ARTÍSTICA *¡VAMOS! LET'S GO!*

3.1. CONTEXTO *NADAL EDUCATIONAL & TENNIS SCHOOL*

Como se ha señalado, uno de los focos de atención y de actuación durante esta fase del proyecto fue la escuela de tenis denominada *Nadal Educational & Tennis School (NETS),* una alianza que comenzó en 2010 entre la Fundación Rafa Nadal y la Fundación Vicente Ferrer en Anantapur, India. Según los datos proporcionados por FVF a finales de 2020, más de 1700 niñas y niños han formado parte de la escuela desde su inauguración, con una asistencia aproximada de 250 niñas y niños anualmente y con la intención de aumentar dicha cifra. Sin embargo, siendo India el segundo país del mundo más afectado por la pandemia producida por la Covid-19, según las últimas noticias publicadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS), la actividad en la escuela se ha visto interrumpida, aunque tanto educadores como entrenadores siguen manteniendo contacto con las familias para realizar un seguimiento de los estudiantes y asegurarse de que tienen sus necesidades básicas cubiertas.

El objetivo principal de la *Nadal Educational & Tennis School* es aunar en un mismo espacio educación y deporte para el desarrollo integral de las niñas y niños que asisten y, paralelamente, transformar su entorno más inmediato. Para ello cuentan en sus instalaciones con pistas de tenis donde los estudiantes se inician en este deporte y, al mismo tiempo, disponen de aulas dotadas de recursos para aprender inglés y desarrollar sus habilidades informáticas.

Como apunta la *Anantapur Sports Academy* (ASA) en su página web, la escuela es un espacio de inclusión donde conviven, experimentan y aprenden estudiantes con edades comprendidas entre los 6 y los 16 años que provienen de diferentes comunidades y entornos sociales. Formar parte de un espacio plural ayuda al desarrollo personal de los

adolescentes, adquiriendo valores inherentes al deporte y eliminando barreras socialmente impuestas (FVF, 2020). De esta manera, se suprimen ciertas desigualdades entre comunidades. La convivencia diaria, los procedimientos de aprendizaje común y la faceta deportiva, potencian el empoderamiento de los estudiantes, su autoestima y su formación. Así, es ineludible que las comunidades de origen de dichas niñas y niños avancen hacia un cambio social contribuyendo así a un proyecto global de transformación a través de la educación.

Por lo tanto, el objetivo principal de la intervención en la *Nadal. Educational & Tennis School* es establecer un espacio lúdico interdisciplinar entre las artes y el deporte. Una intervención que comprenda distintas dinámicas vertebradas en una yincana donde trabajar en colectivo, reforzando valores como la igualdad, horizontalidad y la cooperación. Un trabajo que entiende el arte como un proceso ligado a lo lúdico que puede desencadenar la cohesión de grupo y generar experiencias significativas.

3.2. Objetivos de la propuesta de acción

La intervención pedagógica-artística se implementó durante la estancia de la primera fase de implementación del proyecto *Educación Artística y Desarrollo Humano*. Tras el proyecto de identificación realizado en el 2015, la fase número 1 comenzó la andadura en febrero del 2017. *¡Vamos! Let's go!* se llevó a cabo en marzo del 2017, bajo la premisa de trabajar desde un enfoque colectivo pedagógico y artístico. De esta manera, los objetivos planteados fueron los siguientes:

- Examinar la importancia de las artes y la cultura para generar igualdad.
- Potenciar la colectividad desde las artes.
- Generar un espacio lúdico e interdisciplinar desde donde trabajar artes y deporte.

3.3. Participantes de la experiencia ¡Vamos! Let's go!

Los participantes fueron aproximadamente unos 130 estudiantes de la escuela. Un grupo heterogéneo de niñas y niños con edades comprendidas entre los 6 y 18 años de edad. Ante la imposibilidad de contabilizar la asistencia, puesto que cada día asisten diferentes grupos de estudiantes y los horarios son rotativos, las dinámicas realizadas se plantearon para que de alguna manera una gran parte de los estudiantes pudieran intervenir. Igualmente, varios profesores de la escuela participaron de manera activa y como apoyo durante la intervención. Concretamente, fueron aquellos encargados de las sesiones de inglés, informática y los monitores responsables de las clases de tenis.

De manera paralela, el equipo investigador contó con la ayuda y apoyo de un grupo de voluntarios internacionales de la FVF-RDT en la última sesión de trabajo. De esta manera, los voluntarios ayudaron a dinamizar la dinámica final y colaboraron con la documentación del proceso y trabajo mural final.

3.4. Organización y secuenciación de las acciones educativas y artísticas

La intervención tuvo lugar a lo largo de 3 sesiones de trabajo comprendidas en los días, 28, 30 y 31 de marzo de 2017. Las sesiones tuvieron una duración aproximada de 1 hora y media, divididas en dinámicas de 45 minutos. Concretamente, los horarios de intervención durante esos 3 días fueron de 17:45h hasta las 19:15h.

4. RESULTADOS

A continuación, se describen las distintas acciones llevadas a cabo a lo largo de las tres sesiones: *A/r/t/s*, *Color game* y *¡VAMOS! Let's go!*

4.4.1. *A/r/t/s*

Previo a la realización de las actividades, el equipo de Communiars preparó el material que era necesario para el desarrollo de la jornada: cuatro carteles con una composición gráfica donde se mostraban las

letras que componen la palabra "Arts"[269], que se escondieron en distintos puntos a lo largo del terreno del campus, y mapas impresos en los que estaban marcados, con cruces de distintos colores, los puntos exactos en los que se encontraban los elementos escondidos.

Se comienza con una dinámica de presentación en colectivo en la que todos los miembros de la escuela junto con el equipo que interviene se sientan en círculo. La dinámica consiste en lanzar una pelota de tenis (recalcando simbólicamente el elemento fundamental de este deporte como nexo de unión entre todos) de una a otra persona para marcar los turnos en que se intervendrá. Cada participante expone a los demás el nombre propio, color y actividad artística favorita, generando, de este modo, una red invisible que conecte las distintas singularidades: una forma de comenzar a establecer un vínculo y generar un ambiente lúdico y de confianza.

A continuación, se organizaron cuatro grupos de participantes, de igual número de miembros y de edades heterogéneas, a los que se asignaba cada uno de los mapas que utilizarían a modo de mapa del tesoro. El objetivo principal consistía en propiciar el trabajo en equipo, ya que entre todos debían interpretar la información visual codificada en los planos, así como hallar el lugar señalado y el objeto a encontrar (que desconocían). Se desarrolló un ambiente festivo en el que chicos y chicas corrían de un lado a otro, reían y celebraban con efusión cuando lograban encontrar cada uno de los carteles. Cabe mencionar como anécdota que, fruto del azar, una de las cuatro piezas se perdió (afortunadamente, la letra "S", lo cual no afectó a la configuración de una palabra que mantuviese el sentido: se pudo conformar la palabra *art*). Niños y niñas se divirtieron especulando si el responsable había sido el viento o alguno de los monos que habitaban el lugar. Finalmente, para culminar la sesión, se realizó un retrato fotográfico grupal con todos los participantes construyendo la palabra con cada una de las piezas.

[269] Cada una de las láminas fue diseñada, impresa a tamaño A3 y trabajada a partir de la técnica de la acuarela por parte de los miembros del equipo. La idea fundamental era que la estética fuese lo más colorida posible, como referencia a la importancia del color en el resto de las actividades. A continuación, cada una de ellas se montó en una cartulina, de distinto color, que las enmarcase.

FIGURA 1. *Alumnado de la escuela al finalizar la dinámica de presentación.*



Fuente: Colectivo Communiars

4.4.2. *Color game*

Durante el segundo día, se establecieron dos espacios en que se iría alternando el tipo de actividad, manteniendo la estructura de yincana. En el primero de ellos se estableció el juego *Color game*: una adaptación del conocido *balón tiro (balón prisionero, matar* o *cementerio*, entre otros nombres). Previamente, el equipo de Communiars, junto con miembros de la escuela, había diseñado y trazado la pista de juego. Líneas dibujadas sobre la tierra con pigmento blanco que se unían en el centro del campo en el dibujo del símbolo del corazón, con el objetivo de tener presente durante la jornada la importancia de lo afectivo sobre la competición. Se organizaron dos equipos que deberían "eliminar" a miembros del equipo contrario lanzando una pelota que les alcanzara. En el juego original, los miembros eliminados deben pasar a una zona reservada al final del campo contrario, donde pueden reincorporarse al juego si vuelven a coger el balón. Por el contrario, en esta versión del juego, los miembros eliminados pasaban a realizar la siguiente actividad, revirtiendo las categorías de ganadores/perdedores.

FIGURA 2. *Alumna en el transcurso de la acción color game.*



Fuente: Colectivo Communiars

En el siguiente espacio, sobre el suelo, se colocaron varias cajas de lápices de colores y un boceto en papel en el que solo aparecían las líneas de la composición que conformarían el mural final. Las formas principales de este se configuraban a través de una serie de formas cuadrangulares emulando la estética de plano de pista de deporte, en referencia tanto a las pistas de tenis de la Fundación Rafa Nadal como de aquellos primeros mapas que utilizamos en *A/r/t/s*. Dichas formas, se superponen en posición oblicua, estableciendo un ritmo compositivo, y sobre ellas, en la esquina superior derecha, se dibujan las palabras "¡Vamos! Let's go![270]", en referencia al archiconocido lema "¡Vamos, Rafa!" con el que se anima al tenista. Un modo, a su vez, de recordar la importancia del ánimo, el optimismo y la esperanza, no solo en el ámbito del deporte, sino en todas las parcelas de la vida: algo esencial para niños y niñas que viven en entornos con dificultades y que se esfuerzan día a día en trabajar para revertirlo.

[270] Niños y niñas se comunican en inglés sin ninguna dificultad, siendo habitual el uso de esta lengua en la comunicación con cooperantes y voluntarios.

***FIGURA 3**. Intervención colectiva en el boceto del mural final.*



Fuente: Colectivo Communiars

Cada una de las secciones de la composición del mural sería pintada en un color diferente, que sería elegido uno a uno por cada participante que se fuese incorporando a la actividad de este segundo espacio. De este modo, se compuso el diseño del mural de forma colectiva, como un pequeño mosaico de esos primeros colores favoritos que nombraron en la dinámica de presentación. Una forma de que cada una de las singularidades estuviese presente.

FIGURA 4. *Alumnado interviniendo en la planificación del mural final.*



Fuente: Colectivo Communiars

4.4.3. *¡VAMOS! Let's go!*

Durante el tercer y último día se estableció otra dinámica lúdica, siguiendo las líneas anteriores, que nos permitiese culminar la obra final. Se organizaron varios espacios que serían gestionados con la ayuda de parte del equipo de voluntarios de la Fundación Vicente Ferrer y por los que todos y todas las participantes irían rotando a lo largo de la jornada. En uno de los espacios, delimitado por el campo en que se desarrolló *Color game* el día anterior, se llevó a cabo el juego del pañuelo[271]. Del mismo modo que en el día anterior, quienes iban siendo eliminados (quienes llegaban más tarde hasta el pañuelo), eran quienes pasaban a la siguiente actividad.

[271] En él, cada uno de los miembros de cada equipo es nombrado con un número consecutivo distinto que se corresponde al de otro jugador del equipo contrario. El coordinador del espacio, en la línea central del campo, alza al aire un pañuelo a la vez que nombra uno de los números. En ese momento, los jugadores a los que corresponda dicho número, deben correr hacia el pañuelo lo antes posible.

Otro de los espacios es en el que se desarrolla la realización del mural. A partir del boceto generado el día anterior, durante unos minutos, cada uno de los niños fue cubriendo, con rodillo y pintura acrílica, la superficie que elegía del color asignado. Niños y niñas iban ayudándose a bañar los rodillos, escurrirlos y cubrir las superficies, disfrutando del proceso plástico en colectivo. Mientras, paralelamente, otro de los espacios se encarga de la documentación de todo lo que ocurre a través de la fotografía. Contamos con seis cámaras fotográficas donadas que los participantes utilizan con ayuda de las indicaciones de la persona encargada de coordinar el espacio. Por último, en el último de los espacios, con la ayuda de una de las coordinadoras, que ejerce de maquilladora, los niños y niñas son caracterizados con motivos animales.

FIGURA 5. *Alumnos interviniendo sobre las paredes de la escuela.*



Fuente: Colectivo Communiars.

Todos los espacios van funcionando de manera simultánea y dinámica. Niños y niñas van realizando cada una de las actividades, alternando con momentos de juego espontáneo y comunicación con los otros. Los

retratos fotográficos grupales y los rostros cubiertos de color potencian el carácter festivo de la jornada, mientras el mural va generándose a pequeños pasos hasta ser completado con la ayuda de la implicación de todos los participantes.

FIGURA 6. *Resultado final de la intervención artística pedagógica.*



Fuente: Colectivo Communiars.

5. CONCLUSIONES

En el presente capítulo hemos atendido y descrito cómo se desarrollan actividades educativas y artísticas que mantienen sus raíces en las bases de la cooperación al desarrollo y sus vínculos con la educación artística. Se han introducido los conceptos fundamentales que subyacen en la relación conceptual de los términos en juego. De esta manera, atendiendo a las dinámicas educativas expuestas, así como a la teoría que las sustentan desde un punto de vista pedagógico y artístico, toda relación entre cooperación y educación artística estará condicionadas desde la base por tres aspectos que ya se citados anteriormente y que no podríamos obviar en cualquier acción pedagógica, de mayor o menor entidad, que se quiera realizar en contextos de cooperación: por un lado, la

correlación entre una optimización económica en el marco de la cooperación al desarrollo y una posible mejoría de la dimensión educativa; asimismo, la relación histórica entre ayuda, crecimiento y desarrollo condicionada por que estas ayudas estén realmente orientadas a la educación y a la salud; y por último, tener en consideración que la hegemonía del sistema de producción de conocimiento es occidental y en esta tesitura la voz de la periferia es fácilmente diluida. Si tenemos en cuenta los tres aspectos, nos encontramos con un territorio complejo a nivel internacional y es difícil encontrar una casuística de buenas prácticas que se ajuste con precisión a la hora de salvar los condicionamientos planteados. La Fundación Vicente Ferrer es uno de estos casos donde, por un lado, la correlación de optimización económica y desarrollo educativo está asociada con la mejoría social claramente; igualmente, es una realidad palmaria que la educación y la salud son objetivos prioritarios en su proyecto de cooperación; y finalmente, existe en la labor de la FVF una evidente necesidad de una producción de saber, conservación y evolución del conocimiento como un claro y esencial valor autóctono. Dentro de estas coordenadas encontramos los caminos pedagógicos transitados por Communiars, comprometidos con la diversidad, con una educación artística sensible (Mesías-Lema, 2019) y con su acción pensada desde las bases transformadoras de la cooperación al desarrollo (Escaño et ál, 2019; Escaño et ál, 2021). Debemos reclamar desde la educación artística la necesidad de provocar esa transformación social. La educación artística mantiene un compromiso con su tiempo y contexto. Dinámicas como ¡VAMOS! Let's go! son acciones que han mantenido un sustento pedagógico que va más allá de la instrumentalización del saber artístico y educativo, que pretenden poner el foco en la emancipación, participando de una pretensión determinante: estas acciones se relacionan claramente con la voluntad ya expresada por Paulo Freire cuando asociaba la educación no a la transferencia de conocimiento, sino a la necesidad de generar posibilidades para la propia producción, así como a la exigencia de libertad, alegría y esperanza en creer de manera profunda que el cambio es posible.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Nuestro más sincero agradecimiento a la Fundación Vicente Ferrer por su soporte económico, de gestión y humano durante toda la duración del Proyecto "Educación artística y desarrollo humano", así como a la Fundación Rafa Nadal por su labor y la confianza en nuestro trabajo. Igualmente, agradecemos a la Oficina de Cooperación de la Universidad de Sevilla la financiación y apoyo a dicho proyecto.

7. REFERENCIAS

AECID. (s.f.). *Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Educación y sensibilización para el desarrollo*. https://bit.ly/3dhFZ4l

Birchler, K., y Michaelowa, K. (2016). *Making aid work for education in developing countries. An analysis of aid effectiveness for primary education coverage and quality. International Journal of Educational Development, 48*, pp. 37-52. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.11.008

Code, L. (2006). *Ecological Thinking: the Politics of Epistemic Location.* Oxford University Press.

Communiars. (2015). *Communiars*. https://communiars.wordpress.com/

Dubet, F. (2009). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa.

Escaño, C. (Coord.) (2019). *Lo que no se ve no existe. Artes, Imagen y Educación para el Desarrollo.* UNED.

Escaño, C., Maeso-Broncano, A., y Mañero, J. (2021). Art Education and Development Cooperation: P project in Educational Centres for Children with Special Needs in India. *International Journal of Art & Design Education, 40*(2), 404-419. https://doi.org/10.1111/jade.12358

Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros.* FCE.

FVF. (2020, 17 de octubre*). La alianza entre la Fundación Rafa Nadal y la Fundación Vicente Ferrer cumple diez años.* Fundación Vicente Ferrer. https://bit.ly/3gXxoGn

Garcés, M. (2013). *Un mundo común.* Bellaterra.

Haq, M. (1990). *Desarrollo humano: un informe.* Oxford.

Hardt, M., y Negri, A. (2009). *Common Wealth. El proyecto de una revolución del común.* Akal.

Herrero, Y. (2017). Cooperar y cuidar de lo común para sobrevivir. En *Rebeldías en común. Sobre comunales, nuevos comunes y economías cooperativas* (pp. 215-218). Libros en Acción.

Laval, C., y Dardot, P. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI.* Gedisa.

Li, X., Gu, J., Leistner, S., y Cabral, L. (2018). Perspectives on the Global Partnership for Effective Development Cooperation. *IDS Bulletin. Transforming Development Knowledge, 49*(3), 145-165. https://doi.org/10.19088/1968-2018.153

Martín-Arnaiz, J. L. (2017). Vínculos entre la cooperación para el desarrollo y la educación en los países en desarrollo. *Semestre Económico. Revista Científica, 20*(42), 143-160.

McLaren, P., y Jandrić, P. (2020). *Postdigital Dialogues on Critical Pedagogy, Liberation Theology and Information Technology.* Bloomsbury.

Mesías-Lema, J. M. (2019). *Educación Artística Sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores.* Graó.

Michaelowa, K., y Weber, A. (2007). Aid Effectiveness in the Education Sector - a Dynamic Panel. En S. Lahiri (Ed.), *Book Series: Frontiers of Economics and Globalization* (Vol. 1, pp. 357-385). Emerald.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano.* Paidós.

Ortega-Carpio, M. L. (2006, 7-9 de diciembre). *Construyendo una ciudadanía global. Borrador para el Balance de 1996-2006* [ponencia] III Congreso de Educación para el Desarrollo. Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional, Universidad del País Vasco. Vitoria-Gasteiz, España.

UNDP. (2021). *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. https://bit.ly/3A5usPI

UNESCO. (s.f.). *Education for Sustainable Development*. https://bit.ly/3dAgpbh

MUJER, ARTE E INCLUSIÓN

JUAN ROMÁN BENTICUAGA
Universidad de Huelva

1. ANTECEDENTES

Los conocimientos y estrategias para desarrollar en este programa tienen como antecedentes dos programas de arteterapia, desarrollados y evaluados, ambos aplicados a colectivos en riesgo social. El primero fue realizado durante 6 años (2004-2009) en Ciudad de los Niños, con menores que presentaban un conjunto complejo de alteraciones a nivel cognitivo, emocional y conductual. La descripción completa de este programa y sus resultados está publicada por el Servicio. De Publicaciones de la Universidad de Huelva, en el libro "El arte como constructor de paz social", al que nos remitimos. El otro programa, también recogido con detalle en el mismo libro, fue el desarrollado durante 3 años (2006-2009) en el Centro Penitenciario Huelva II.

Las evaluaciones externas realizadas a ambos programas arrojan resultados muy alentadores, que invitan a ser transferidos a contextos similares. Tanto el grupo de menores como el de presidiarios presentan características muy específicas que los diferencian del grupo de mujeres sobre el que se proyecta intervenir. Pero las características comunes permiten poder utilizar los conocimientos generados en aquellos programas y transferirlos al proyectado con mujeres en situación de riesgo social.

Estas características comunes se resumen en: 1) situación psicológica alterada (afectación, en los tres colectivos, de Trastorno de Ansiedad Generalizado, ataques de pánico con o sin agorafobia, Trastorno de Estrés Pos-traumático y Depresión Mayor o bien Distimia. 2) cercanía al mundo de las drogas, con problemas puntuales o reincidentes de

consumo o tráfico. 3) hogares desestructurados aquejados de situaciones a menudo dramáticas. 4) bajo nivel educativo y cultural 5) escasas expectativas personales, a nivel laboral o personal.

Tales características comunes permiten transferir parte de los conocimientos generados en los programas evaluados en Ciudad de los Niños y en el Centro Penitenciario al programa, aquí propuesto, con mujeres gitanas en situación de riesgo personal y/o social.

1.1. Arteterapia. Definiciones

No existe una definición de "arteterapia" unánimemente aceptada por todos los organismos y entidades de relevancia en este ámbito. No obstante, vistos tales pronunciamientos en conjunto, es fácil observar confluencias acerca de qué condiciones resultan ineludibles para que una actividad pueda ser calificada como arteterapéutica. Para el Standing Committee of Arts Therapies Proffesions, el término AT designa un conjunto de prácticas clínicas o asistenciales que utilizan la creación artística como centro de la triple interacción sujeto-obra-terapeuta (SCAPT, 1989). Esa definición, en su formulación tradicional y en su contexto argumentativo, incluye afirmaciones en cuanto a la relación básica de esa triangularidad: la que se establece entre sujeto y terapeuta, relación que la obra artística media. No cabe duda de que el proceso arteterapéutico es un proceso guiado, y que la trayectoria y resultado final no son indiferentes a las características personales y modelos adoptados por el terapeuta. Pero ese nivel de intervención no le sitúa en un plano más allá de la mediación, igual que la actividad artística con la que interactúa. La importancia del vínculo entre cliente y arteterapeuta, más la triangularidad básica antes mencionada, son también destacadas por la British Association of Art Terapists (BAAT), cuando, después de destacar la vital importancia de la relación entre terapeuta y cliente, establece que lo que diferencia a la terapia del arte de otras terapias psicológicas es que se trata de un proceso de tres vías: terapeuta, cliente e imagen u objeto.

Por su parte, para la American Art Therapy Association (AATA), la terapia del arte es una profesión desarrollada en el ámbito de la salud mental, y utiliza el proceso de creación artística con el objetivo de

mejorar y fortalecer el bienestar físico, mental y emocional de los individuos de todas las edades. Añade que es el proceso creativo involucrado en la expresión artística lo que ayuda a resolver conflictos, desarrollar habilidades personales e interpersonales, controlar la conducta, reducir el estrés e incrementar un autoconcepto realista y la autoestima. *Si*n embargo, su visión es restrictiva respecto a qué modalidades artísticas integran la mediación terapéutica: *"La terapia del arte integra distintos campos del desarrollo humano, las artes visuales (dibujo, pintura, escultura y otras formas de arte) y el proceso creativo con modelos psicoterapéuticos y de asesoramiento"(AATA, 2011).*

En nuestra opinión, la experiencia arteterapéutica ha mostrado sobradamente que un acceso holístico, multiartístico e interartístico es más eficaz que un acceso univehicular. Las personas protagonistas de la intervención que se presenta en esta memoria se mostraban claramente reacias a dar salida a sus emociones, cogniciones o motivos por la vía verbal tradicional. Pero encontraban prestaciones específica y particularmente útiles en cada uno de los medios artísticos, en función de aquello que necesitaban expresar u organizar. En general, si se pone a disposición del usuario técnicas diversas, utiliza aquélla que más se adecue a su situación creativa y expresiva personal en ese momento, haciendo en conjunto un uso diversificado de los medios. Por tanto, y concordando en este caso con GREFFART y las declaraciones de otras asociaciones europeas, entiendo que el término "arteterapia" engloba todas las modalidades artísticas: verbales, plásticas y visuales, musicales, dancísticas, teatrales, más las formas híbridas como la performance.

En suma: la definición de arteterapia que inspira el presente trabajo y en la que se basa el programa que aquí se informa, podría formularse en estos términos: Arteterapia es una modalidad de intervención terapéutica que integra prácticas asistenciales y/o formativas, mediadas por el arte en cualquiera de sus formas de expresión (visual, musical, corporal, verbal) o mediante la integración de estas formas. Según el contexto de aplicación y sus específicas demandas, la arteterapia puede cumplir una función preventiva, terapéutica, paliativa o de fortalecimiento de la salud.

Por todo lo comentado anteriormente, la AT puede incidir en diferentes aspectos (cognitivos, motores…), realizando un especial énfasis en el trabajo emocional, y por tanto, es posible que influya en el desarrollo y curso de la EA. Tal como apuntan McFadden y Basting (2010) en un estudio de revisión sobre la AT y la resiliencia en personas mayores, adquirir un compromiso creativo tiene un efecto neuroprotector en ancianos con o sin demencia, aumentando significativamente la resiliencia y las habilidades de afrontamiento en personas con EA. Por su parte, Kunzmann y colaboradores (2005) indicaron, a través de una revisión de programas basados en evidencia, la utilidad (eficacia, efectividad y/o eficiencia, según los estudios analizados) de la AT, proporcionando directrices internacionales para su incorporación a los servicios de salud pública en varios países.

2. DESCRIPCIÓN DEL GRUPO A INTERVENIR

El grupo ha estado constituido por 10 mujeres de etnia gitana, todo perfil clínico ansioso y/o depresivo, diagnosticadas y tratadas con medicación, pero sin tratamiento psicológico coadyuvante. Sus entornos de origen presentan carencias concatenadas (culturales, educativas, económicas, etc) y la peligrosa cercanía de las drogas, en personas allegadas que las consumen o trafican con ellas. Algunas de estas mujeres presentan situaciones de maltrato reiterado (y a menudo consentido). Están acogidas al Centro de Cáritas (antes centro de acogida a Personas sin Hogar, de Cáritas) donde les prestan variados servicios: de trabajo social, de asistencia social, etc. Pero sus situaciones aconsejan una intervención a nivel psicosocial.

La intervención se dirige a un grupo de mujeres del Distrito III de la ciudad de Huelva. Se trata de mujeres que viven en barrios de la periferia de la ciudad, barrios que se caracterizan por acumular grandes cotas de exclusión social, con una población con importantes carencias educativas y formativas, problemas de desempleo masivo y persistente y, por lo tanto, dificultades económicas, que en muchos casos llevan a la realización de ciertas actividades de economía sumergida.

Otra característica de la población de dicho contexto es la dependencia de coberturas asistenciales y sociales, así como la falta de motivación por cambiar dicha situación; encontrándose en muchos casos en una dinámica de estancamiento y conformismo.

Centrándonos en las destinatarias hacia las que se dirige la intervención, éstas son un total de 10 mujeres, de las cuales 8 pertenecen a la etnia gitana. Tienen edades comprendidas entre los 30 y los 40 años, todas tienen más de un hijo y fueron madres por primera vez siendo muy jóvenes. Cuatro de ellas tienen hijos de distintos padres y uno de estos casos, es una familia monoparental. Las relaciones con los progenitores de sus primeros hijos no son fluidas, existiendo relaciones conflictivas con las parejas anteriores.

Respecto a las situaciones familiares, la principal característica es el bajo nivel educativo y formativo de los progenitores, dándose incluso el analfabetismo en algunos núcleos familiares. Se da también una importante carencia de habilidades personales, familiares y sociales que se traducen en dificultades para ejercer las funciones de cuidado y educación de sus hijos.

Las mujeres del grupo no tienen un trabajo remunerado, su dedicación es plena hacia la familia, su función es la de ser ama de casa, encargándose principalmente del cuidado y atención de los menores; pues sus parejas, cuando la hay, no asumen responsabilidades ni desempeñan un papel positivo en el entorno familiar. Son también ellas, quienes principalmente asumen las tareas del hogar y las gestiones familiares en todos los ámbitos: salud, búsqueda de recursos, educación, etc.

La economía de la familia la sustenta el hombre, aunque en ninguno de los casos tienen un trabajo estable y pasan grandes periodos de tiempo en situación de desempleo, dedicándose a la búsqueda de chatarra, a la realización de chapuzas, la venta ambulante de frutas, etc. Son por tanto trabajos discontinuos y precarios, poco remunerados y de economía sumergida, por lo que no cotizan a la Seguridad Social lo cual les dificulta obtener las retribuciones por desempleo. Ante esta situación se genera una dependencia del asistencialismo, de ayudas sociales o de la caridad.

Junto a ello, existen problemas de vivienda como dificultades para afrontar el pago de alquiler, de suministros o por las condiciones de habitabilidad. Por otra parte, existen casos de desestructuración familiar y relaciones conflictivas de pareja habiendo entre las componentes víctimas de violencia de género.

Otro aspecto a considerar es que en algunas familias se han dado historias de consumo y/o tráfico de drogas, llegando en algunos casos a cumplir una condena en prisión por un delito relacionado con ello.

En resumen, se detecta en las destinatarias una pobreza que no es sólo económica, sino integral y que abarca a todas las dimensiones de la persona: carencias culturales, de relación, educativas, formativas, baja autoestima, inestabilidad emocional e incluso problemas de ansiedad y depresivos. Ante esta realidad se plantea la intervención con el grupo de mujeres, con el objetivo de motivar y acompañar hacia un proceso de cambio.

Nos mueve el deseo de dar una respuesta integral a las situaciones problemáticas detectadas que afectan a varias mujeres y a sus familias, potenciando lo educativo como factor de cambio y mejora de la calidad de vida. Es por ello, por lo que para iniciar dicho cambio, queremos partir de lo más básico y esencial del ser humano: las emociones.

Por último, a modo de conclusión, mencionar que se ha constatado que la pobreza es algo que se hereda generación tras generación; la Fundación FOESSA ha llevado a cabo un minucioso estudio que pone de manifiesto la realidad de la transmisión intergeneracional de la pobreza. “Nos encontramos con una dinámica social en la cual se correlacionan fuertemente los niveles de estudio, las situaciones laborales y las rentas de las generaciones y se reduce de manera significativa la movilidad social intergeneracional entre los estratos de menor nivel socioeconómico”. Es por este motivo, por el que las intervenciones sociales se encaminan más hacia el desarrollo personal que hacia lo asistencial, con el objetivo último de romper con el ciclo de herencia de la pobreza.

3. OBJETIVOS

A. Mejorar los niveles de ansiedad, depresión u otros trastornos de la órbita emocional o del estado de ánimo.

B. Fortalecer las capacidades de afrontamiento de situaciones amenazantes o de riesgo, siempre que tales situaciones no puedan ser reducidas o eliminadas.

C. Proporcionar recursos y habilidades sociales que mejoren sus expectativas sociolaborales, con ello su independencia y capacidad de sostenimiento autónomo del hogar.

D. Ofrecer apoyo, acompañamiento, seguridad y confianza que les permita combatir el miedo y la ansiedad que padecen.

4. METODOLOGÍA

4.1. Equipo de trabajo y funciones

Arteterapeuta coordinador y monitor.

Educadora ayudante

Psicóloga y artetetapeuta

4.2. Temporalización

1 sesión semanal de 2 horas, durante dos meses, del 15 de octubre al 12 de diciembre de 2017. Siempre que una sesión se hubiera interrumpido (por coincidir con festivo) se ha recuperado alargando la intervención tantas sesiones como ha sido necesario. Además de las sesiones, las participantes han recibido tratamiento psicoterapéutico individual en los casos en que ha sido preciso o conveniente.

4.3. Lugar

Centro de Cáritas de la parroquia de El Carmen, sito en C) José Mª Pereda, nº 9.

4.4. Actividades

SESIÓN 1: Presentación del taller y toma de contacto

Objetivos específicos

1. Disociar el comportamiento personal y social.
2. Promover la libre expresión.
3. Favorecer la acción e interacción con el grupo.

Presentación del taller para trabajar la voluntariedad y espontaneidad de la intervención, favoreciendo esta actitud en cada participante. Se cumplimentan los test (instrumento de medida: MMSE), Calidad de Vida (COOP/WONCA) y depresión (BDI-II) para realizar una posterior evaluación del programa.

SESIÓN 2: "Corazón"

Objetivos específicos

1. Fortalecer la autoestima y el auto concepto positivo
2. Reconocer la identidad propia y de grupo.
3. Expresar mediante el color las emociones y sensaciones personales.

Desarrollo

Cada participante dispone de un lienzo que sumado al de todas construye la imagen de un corazón. Las asistentes actúan con témperas cada una sobre su lienzo expresando plásticamente las emociones. Experiencias y sentimientos que cada una alberga. Finalizada la intervención individual, se unen todos los lienzos formando un gran corazón cooperativo y se debate sobre el deseo y estado personal expresado.

SESIÓN 3: "Movimiento expresivo"

Objetivos específicos

1. Favorecer el movimiento libre como forma de expresión personal.

2. Fortalecer la autoestima y un autoconcepto positivo.
3. Fomentar la conciencia de solidaridad.
4. Ejercitar el pensamiento simbólico a través del movimiento.

Desarrollo

Se busca un posicionamiento en la sala que respete el espacio personal y a la vez pueda concluir en un movimiento libre en el que el cuerpo exprese sus emociones a través de la lectura física personal de cada participante. El cuerpo asincrónicamente ejerce movimientos leves acordes a un orden que evoluciona hasta un diálogo de cada persona con su experiencia física. Se confirma la relajación y la contemplación de la energía y autoestima como forma de desinhibición. La expresión corporal nos lleva a la relajación, meditación y toma de contacto con la realidad personal, expresando posteriormente el estado mental que provoca el ejercicio y cómo actúa sobre la interpretación personal de la realidad diaria.

SESIÓN 4: "Islas emocionales"

Objetivos específicos

1. Expresar verbalmente deseos y situaciones positivas de cada experiencia vital, pasada, presente o futura.
2. Gradar cada una de las experiencias de vida.
3. Motivar la búsqueda de deseos y logros futuros.
4. Ejercitar la creatividad.

Desarrollo

El trabajo con la palabra permitirá a medida que suceden las intervenciones crear textos de poesía visual que conformen una publicación.

Las islas emocionales se ayudan de la técnica de palabras aleatorias y de las formuladas por las asistentes. Una vez escogidas se gradarán por orden de importancia según cada asistente situándolas sobre papel continuo donde trazarán las líneas de la isla de cada relato, marcando la frontera de cada experiencia. Las palabras serán recuperadas para

aplicar la técnica creativa 5W1H que permita la creación inicial de un texto biográfico.

SESIÓN 5: “Historias de vida”

Objetivos específicos

1. Motivar emociones positivas de cada experiencia personal.
2. Proyectar una imagen real, válida y un auto concepto positivo.
3. Recuperar las historias personales como elemento constructor de identidad.
4. Transformar mediante técnicas creativas cada experiencia de vida y convertirla en belleza

Desarrollo

Cada una de las asistentes es entrevistada de forma individual, narrando sus deseos, proyectos futuros, recuerdos positivos, y buscando relaciones entre ellas y cada una de las experiencias. Se identificarán simbólicamente con objetos naturales, personales de su casa y de su memoria vital. Cada una de las entrevistas será transcrita literal y textualmente a través de escritura fónica o escrita, respetando inevitablemente cada una de las expresiones tal y como son comentadas y dichas. Realizada la entrevista, cada participante selecciona las expresiones, palabras, recuerdos, deseos, etc. que considera más afines, emocional y positivamente, con los que continuaremos la creación de textos visuales y el reconocimiento y transformación de las experiencias positivas, así como la proyección del deseo y el logro individual.

SESIÓN 6: “Árbol de vida”

Objetivos específicos

1. Favorecer la identidad personal, familiar y la interacción social.
2. Permitir desarrollar destrezas y habilidades sociales como forma de presentarse ante el mundo.

3. Reconocer las cualidades positivas y su expresión en la sociedad.
4. Ejercitar el pensamiento simbólico.

Desarrollo

Cada asistente dibuja un árbol de vida sobre una cartulina formato A3 en la que toma conciencia de cada una de las partes del árbol trasladándolas a su propia vida, la raíz como las emociones, sentimientos, personas, sucesos, etc. que sostienen su presente y los han llevado individualmente a ser quienes son. El tronco, como símbolo del camino que han recorrido en sus vidas, con quién han contado, qué han encontrado, etc. para ello usan color, palabras y expresión plástica con cera blanda y témperas; y por último la copa, ramas, frutos, qué aportan a la vida, que recogen de ella, qué nuevos caminos quieren emprender, etc.

La forma resultante representa lo que somos y es heredado, el interior lo que hemos sido, somos y deseamos ser, de modo que actuamos pintando con ceras blandas el contenido de quienes somos.

De cada ejercicio extraemos analogías simbólicas con las que interactuaremos generando diálogos creativos, conjugaciones personales y juegos gramaticales que evoquen la identidad.

SESIÓN 7: ¿Quién soy?

Objetivos específicos

1. Buscar la identidad y representación personal a través de analogías.
2. Desarrollar habilidades sociales de comunicación e interacción
3. Reconocer fortalezas y oportunidades de desarrollo personal
4. Concienciarse de las formas y modelos de presentarse socialmente.

Desarrollo

A través de analogías directas y simbólicas nos reconocemos en las formas de lo que nos rodea, acentuando nuestra función y el rol que asumimos diariamente. Esas analogías las trasladamos a las labores diarias, el cuidado del hogar, con el ánimo de aplicar técnicas creativas que nos permitan abordar el ámbito privado de cada una de ellas, partiendo del autorretrato objetual y su función personal y social. El entramado verbal del ejercicio se traslada a la creación verbal y escrita de poesía visual.

SESIÓN 8: Espiral de vida

Objetivos específicos

1. Identificar las emociones básicas.
2. Aprender a establecer prioridades, orden y sensibilidad ante las decisiones personales.
3. Reconocer sentimientos y experiencias, su origen, permanencia y transformación
4. Crecer en auto estima, y creatividad personal

Desarrollo

Identificamos palabras-emociones-experiencias con colores, creando una escala cromática que nos llevará a pintar sobre papel cartulina A4 y sobre una espiral desde cuyo origen parte nuestro nacimiento y en la medida que avanzamos podemos marcar fechas o acontecimientos con témperas o ceras blandas que han determinado nuestras vidas. Se trata de explorar la identidad personal, de refrendar y profundizar en cada uno de los aspectos y acontecimientos que han construido nuestra experiencia y por tanto lo que somos.

SESIÓN 9: Compartimos

Objetivos específicos

1. Compartir el trabajo personal de manera libre y espontánea a través de una exposición.

2. Expresar la belleza de cada vida a través de la concepción personal.
3. Motivar la auto estima, el reconocimiento y la valoración social.
4. Concienciar de la capacidad, talento, y habilidades sociales personales y desarrollarlas.

Desarrollo

La última sesión nos permite compartir el trabajo realizado mediante una exposición y con la presentación de la publicación creada por cada una de las asistentes. Textos visuales que expresan la representación, identidad y transformación de todas, así como su presentación como auténtico gesto de reconocimiento social.

5. EVALUACIÓN DE RESULTADOS

Los resultados se evalúan siguiendo metodología cualitativa. No se puede garantizar la formación de un grupo control equivalente, que permitiera el contraste entre grupos independientes, por lo que el contraste será intragrupo.

La evaluación cualitativa se realiza utilizando los instrumentos: entrevista (a distintas personas implicadas directa o indirectamente en el proceso: las participantes, la coordinadora de Cáritas, las trabajadoras sociales, etc.) y observación participante (por parte del arteterapeuta y la educadora que monitorizan las sesiones).

6. CONCLUSIONES

Se especifican anotaciones de los encuentros personales con las participantes del taller, donde se evalúa cualitativamente la evolución de cada una de las asistentes.

El proyecto de intervención se ha desarrollado atendiendo a una interacción muy positiva de las asistentes que en sus habilidades sociales han mostrado la carencia de enseñarse reales. Los ejercicios de desbloqueo han sido superados con facilidad, con acceso automático a escenas

del pasado y del futuro, no obstante, el presente ha sido oculto en la convivencia del grupo, en la dispersión de realidades en las que habitan y que siempre narran como superadas.

El bloqueo al expresarse en presente se ha afrontado con imágenes, recuperando metonimias de acciones inconscientes de la rutina, de las cuales, han sabido extraer sus referencias de contraste, relacionando objetos, animados o no, con sus formulaciones de hábito.

Escasa proyección y abstracción, ha premiado la representación figurativa, el reconocimiento directo de acciones, la autoconcepción de persona no cualificada para la expresión, alusión a la que han hecho mención continua, suponiendo un límite en la trayectoria de experimentar otras vías.

Mantienen y conservan un alto valor empático, se movilizan y expresan siempre buscando la aprobación del entorno, de su entorno de relación cercano, donde se sienten fortalecidas.

Desde estas situaciones la intervención se ha apostado en un continuo juego de pregunta- respuesta, donde han traspasado las barreras de la interferencia comunicativa, fortaleciendo aún más un sentido de grupo que ya se expresa reforzado. Muestran una alta estima de su identidad y fortalezas emocionales, y participan con el anhelo explícito del aprendizaje, como un proceso de superación personal.

La vocación de grupo ha permitido que la intervención haya alcanzado un resultado coral, extendido y diverso, reforzando la identidad, y especificando el valor individual de cada una de ellas en el mismo. Construir a través de la conciencia de grupo ha permitido establecer las diferencias como diversas, enriqueciendo, y tomando como referencia de la expresión personal, la aportación que realizan a este.

De este modo la intervención ha ido acompañando lo específico como veta valiosa de la comunicación, apoyando con recursos artísticos que favorecieran la seguridad emocional de la creación, junto a la experiencia inédita de los elementos con los que trabajar. Este descenso a lo desconocido, permite conocer, reconocer, identificar y participar,

haciendo de la comunicación un proceso libre desde donde han construido el camino hacia su autoestima.

En líneas generales, la intervención ha permitido favorecer líneas de expresión emocional a través de las propias historias de vida, y de la reflexión acerca de imágenes que las han habitado, prolongando la necesidad del pensamiento visual para la expresión. Ha permitido favorecer el empoderamiento personal a través de la construcción estética y artística de los mensajes. Ha prolongado la intención y validación del presente, asumiendo el reto de su valor temporal, y ha visibilizado socialmente, las fortalezas de cada una de las participantes, generando la autorreflexión como un valor, en el que se permite la asunción de compatibilidad de la socialización con la necesidad individual, construyendo desde la tolerancia, la validación y aceptación de una misma.

7. ANALISIS CUALITATIVO

El logro de la implicación de las asistentes ha sido complejo, la evasiva y la falta de autoestima han actuado como elementos determinantes en el desarrollo de cada una de las sesiones.

Las circunstancias personales se han diluido provocando un contagio de expresiones basado em la imitación, más que en lo personal, original y creativo. Lo personal ha permanecido en ocasiones dentro de un rango de incertidumbre para la intervención.

La redundancia sobre los mismos temas ha llevado a crear un *setting* de intervención orientado a promover conductas y comportamientos a través de la expresión verbal y de la descripción personal de la plástica.

En estos casos, y antes los diferentes perfiles se dan situaciones como las de (Los nombres mostrados no coinciden con los reales para proteger la intimidad de las participantes):

Anabel, detenida sobre su pasado, en un nivel cultural propio del perfil de actuación, redunda continuamente en sus labores diarias del ámbito privado como cuidado de sus hijos y de la casa. Únicamente la actividad basada en la memoria y los recuerdos han logrado levantar en ella la

autoestima y la autovaloración de su persona como forma de presentarse ante el mundo.

Inma. Quieta, pausada, no toma la palabra ni siente fluidez para expresar sus sensaciones. Las intervenciones, en su caso, han propiciado una apertura para que valore sus quehaceres, recupere su memoria y asiente una idea de si misma centrada en la integridad y valor propio de su construcción personal.

Dolores. Responde expresamente a la pregunta. Su nivel de apocamiento, motivado por sus dificultades para la lectura y escritura, han propiciado la creación de límites cuando comparte sus experiencias, no obstante se ha adaptado por el sistema de la imitación, buscando similitudes a lo escuchado y auto aprendiendo. Esto nos permite valorar como positiva la actitud de Dolores para adaptarse al medio en el que se desarrolla.

Manoli. Implicada. Su positividad ha contagiado a cada una de las participantes, aportando imágenes, recursos, expresiones que únicamente ella ha construido a través de cada actividad, con valor, respetando y auto respetándose. Ha sabido adaptarse, ha conseguido crecer, convirtiéndose en referente de sus compañeras. La escucha activa ha sido un valor evidente que lo ha propiciado. La asistencia a este tipo de intervenciones terapéuticas le permite crecer emocionalmente.

Rocío y Loli. Como el resto de las compañeras se centran en el debate y conversación sobre sus hijos, limitando su vida al cuidado de estos. Las actividades les han permitido identificar comportamientos y haceres que van más allá de esa limitación, visibilizándose y entendiendo su pasado como una experiencia valiosa que extrapolar al futuro.

Juani y Vanesa han seguido la misma pauta de comportamiento que Rocío y Loli, con la salvedad de que su participación ha crecido en mayor medida, encontrando nuevas vías para expresar lo que sienten. Deslindar lo doméstico de lo social ha sido una dificultad añadida en cada actividad, que no solo se ha dado con ellas, sino con todo el grupo, pero que en estos casos concretos han permitido depositar una semilla que les ha facilitado crecer a un ritmo medio, reconociendo en cada proceso

que la integración social sigue siendo un gesto prolongado de la vida explícita del ámbito privado.

Silvia. Ha sabido esperar su momento, participando a través de la observación y de la escucha activa. Su permanencia en el grupo ha contagiado de ideas especialmente en lo relacionado con las analogías y la identidad del yo individual con el yo social. Debería continuar en esa línea para que asumiera conciencia del valor de sus aportaciones.

Toñi. Muy limitada y silenciosa en las primeras actividades, ha despertado con los ejercicios de analogías y especialmente con los de historias de vida. Contar para ser escuchada es una labor trascendental que cada una de las personas han desarrollado en las intervenciones, aunque en el caso de Toñi ha sido determinante para que autoconstruya su realidad, reniegue de su ausencia social y se manifieste sin límites al exterior.

8.- EJEMPLOS DE EJERCICIOS.

8.1.- Poesía visual a partir de la expresión plástica y técnicas creativas

A continuación se muestran poemas visuales creados a partir de la reflexión y la creación de relatos visuales, fundamentados en las experiencias realizadas en cada una de las sesiones-

POESÍA: NOSOTRAS

Rocío

I

La primera vez,
una varita mágica con el sol descalzo
que siente un hijo,
presente, pueblo y mañana,
temprano.

Necesito un momento,

cambiar la alegría,

cambiar la vida.

II

A veces sube,

A veces se va,

Yo,

nieve y torbellino

Loli

III

Conmigo nace una madre,

conmigo la candela de un niño,

conmigo un recuerdo

y ocho años,

motocicletas.

La alegría de lo que he sido.

IV

El café gris,

toda la vida.

El esparto de la compañía.

Vanesa

V

Soy una mariposa de noche

que vuela libre,

el tiempo de una dama luz

naciendo de sus hijos.
Una despedida no regalada,
una madre, el adiós, la tristeza,
todos los seres queridos.

VI

La obligación de una cuchara
en un cajón:
podemos comer.

Juani

VII

Te reprende la muerte,
princesa.
la ausencia, el blanco y su contrario,
la sonrisa limonera de
tres de niños.
¿Qué sabor?
Comunión de recuerdos
¿regalos?

VIII

Dulce y usada,
me gusta,
me gusta.

Dolores

IX

Para que me rieguen,

para que me echen agüita,
para la fiebre de una margarita:
me quiere, no me quiere,
besos estancados en la enfermedad
de una sonrisa.
Para que me rieguen,
para que me echen agüita,
para verlo crecer,
un color, un jardín, un hijo,
juntos.
Una rosa, primavera,
familia.

X

Grande, diferente, normal,
soy más cosas donde termino.

Toñi

XI

Sola como una nube
miedosa de su pérdida.
Orquídea extraña mayor que el tiempo
economizando su belleza,
soledad tranquila.
Nació un color con mi flor
Ahora.

XII

Yo,
todo el día.

Silvia

XIII

Escuchando el mar,
la única medicina es
el amor, la desesperanza
no cura.
Una persona, un lucero, un niño,
un llanto reunido.
La noche escucha,
despiertos.

XIV

Siempre ligera,
Siempre.

Inma

XV

relojes de arena,
momentos aprendidos,
pasiones disfrutadas,
seguridades, peligro.
Eres otra persona imprevista:
un dos de niños,
cada parte de un amigo.

XVI

Un tipo principal,
un lugar,
un niño.

Manoli

XVII

La ilusión quedó embarazada,
en un pensamiento desconocido.
Una vida, dos gemelas, compañía
¿qué ángel ha formado mi familia?

XVIII

El colegio por la mañana,
el principio, la entrada,
energía.
Anabel

XIX

Cantando, corazón, cantando
indomable.
No sé qué once años.

XX

Alegría escondida,
rápida, grande, antigua.

Rocío

XXI

La primera vez,

una varita mágica con el sol descalzo

que siente un hijo,

presente, pueblo y mañana,

temprano.

XXII

Necesito un momento,

cambiar la alegría,

cambiar la vida.

9. REFERENCIAS

Adair J. (1993). *El arte del pensamiento creativo*. Bogotá, Colombia: Legis.

Alsina Catalá, C. (1998). *Contar bien para vivir mejor.* Barcelona, España: Rubes.

Arnheim, R., & Arnheim, R. (1985). *El pensamiento visual* (No. 159.93). Barcelona, España: Paidós.

Austin, J. L. (1990). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones.* Barcelona, España: Paidós.

Blay Fontcuberta A. (1991). *Creatividad y plenitud de la vida.* Barcelona, España: Iberia.

Clement, Ch. y Didi-Huberman, G. (2013). *Cuando las imágenes tocan lo real.* Madrid, España: Círculo de Bellas Artes.

Coleman D., Kaufman, P. y Ray, M. (2000). *El espíritu creativo.* Buenos Aires, Argentina: Ediciones B.

De Bono E. (1991). *Seis sombreros para pensar*. Buenos Aires. Argentina: Vergara-Granica.

De Bono E. (1994). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas.* Barcelona, España: Paidós.

De La Torre S. (1989). *Aproximación bibliográfica a la creatividad: Escritos sobre la creatividad en lenguas hispánicas.* Barcelona, España: Promociones y publicaciones universitarias

Dillar, A. (2002). *Vivir, escribir*. Madrid, España: Fuentetaja.

Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia.* Barcelona, España: Paidós.

Goffman, E. (2009). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Goleman D., Kaufman y Kay (2000). *El espíritu creativo.* Buenos Aires, Argentina: Vergara.

Levi Strauss, C (1988). *Mirar, escuchar, leer*. Madrid, España: Siruela.

Lopez Quintas A. (1999). *Inteligencia creativa: el descubrimiento personal de los valores.* Madrid, España: Biblioteca de Autores Cristianos.

Morgado, I. (2012). *Cómo percibimos el mundo: Una exploración de la mente y los sentidos.* Barcelona, España: Ariel.

Nelsen, R. (2002). *Demostraciones sin palabras: ejercicios de pensamiento visual.* Granada, España: Proyecto Sur ediciones.

Prado, B. (2008). *Siete maneras de decir manzana.* Madrid. España: Visor.

Romo M. (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona, España: Paidos-Ibérica

Rudolf, A. (1998). *El pensamiento visual*. Barcelona, España: Editorial GG

Saint-Exupéry. (1997). *El principito*. Madrid, España: Alianza.

Thoreau, H. (2013). *Cartas a un buscador de si mismo.* Madrid, España: Errata naturae.

Torrance E. P. (1977). *Educación y capacidad creativa.* Madrid, España: Marova.

Trías, E. (1978). *La memoria perdida de las cosas*. Barcelona, España: Taurus.

Urbán Jaén, G. (1998). *Del temps present.* Alzira, España: Bromera.

Vygostky y Levy. S (1991). *Pensamiento y Lenguaje.* Buenos Aires, Argentina: Ed. La Pléyade.

White, M y Epston, D (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos.* Barcelona, España: Paidós Ibérica.

ARTE COMO INSTRUMENTO VERSUS AUTONOMÍA EN EL ARTE: DISCUSIONES SOBRE EMANCIPACIÓN Y TEATRO APLICADO

BELÉN MASSÓ-GUIJARRO
Universidad de Granada

AMELIA MORALES-OCAÑA
Universidad de Cádiz

RAMÓN MONTES-RODRÍGUEZ
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Los teóricos de la Escuela de Frankfurt fundaron, desde la teoría sociocultural, la inquietud epistemológica por el rol social del arte, partiendo de una lógica marxista, emancipadora y de resistencia al capitalismo. En momentos de gran turbulencia política, autores como Brecht, Adorno o Walter Benjamin enfrentaron sus distintas concepciones del arte y su potencial de impactar en la sociedad. Según ciertas revisiones (Jovićević, 2014; Zazzali, 2013), puede hablarse de dos tendencias fundamentales a la hora de pensar esta compleja cuestión: aquellas que conciben que el arte como instrumento al servicio del pueblo y aquellas que defienden que el único potencial político del arte reside, precisamente, en su naturaleza autónoma, emancipada de la esfera social.

En el clásico lema brechtiano de que el teatro es un martillo para dar forma a la realidad, y no un espejo que la refleja, se resume de forma elocuente la primera postura, donde el teatro se ve precisamente, como un "instrumento" para el cambio deseado. Autores como Bertolt Brecht, Erwin Piscator o Augusto Boal se adscribirán a esta visión del arte al servicio del pueblo, imbricado en los asuntos sociales, nutriendo una corriente vinculada a lo que más tarde se definirá como "democracia cultural" (García-Canclini, 1987).

Theodor Adorno, en cambio, se situará en la línea de la segunda postura, que defiende la necesaria autonomía del arte y su emancipación de mandatos y exigencias ajenos a su propia naturaleza. Para este autor el arte "fundido con el mundo" o al servicio del pueblo no puede ser una opción transformadora en un contexto capitalista, pues éste neutraliza su potencial para generar transformaciones reales en la estructura hegemónica. Este escepticismo adorniano resuena actualmente en voces como la de Claire Bishop (2012), quien afirma cómo en un mundo de neoliberalismo generalizado el arte genera "soluciones homeopáticas" a problemas de naturaleza estructural que neutralizan su potencial contestatario y lo ponen al servicio del *establishment*. El filósofo contemporáneo Jacques Rancière (2003, 2010, 2012) defenderá una postura similar, al criticar las visiones de un arte pretendidamente político con vocación pedagógica.

Estas tensiones entre el arte como un espacio autónomo y el arte como instrumento al servicio de la sociedad son algunas preguntas de fondo de un ámbito que se ha dado en llamar "teatro aplicado" (en adelante, TA), surgido en la década de los noventa en Inglaterra como un "término paraguas" con el que definir un amplio abanico de procesos educativos, sociales y políticos donde el teatro es puesto en juego ("aplicado") de forma heterogénea. Constituye un campo emergente e interdisciplinar de conocimiento y acción (Sedano-Solís, 2019) que actualmente se encuentra en fase de plena expansión, como muestra la profusión de encuentros y congresos, cursos de posgrado y revistas de impacto especializadas en la temática. En el contexto español, está siendo recientemente desarrollado por autores como Motos & Ferrandis (2015) o Cordero Ramos & Muñoz Bellerín (2017).

El TA colinda con otros territorios disciplinares que plantean acciones artísticas con finalidades confluyentes de "impactar" y producir transformaciones en la sociedad, como son el "arte transformador" (Infantino, 2020) o el *artivismo* (Mesias-Lema, 2018). No obstante, el TA se refiere de forma específica del teatro, y propone un concepto lo suficientemente abarcador y amplio que, de algún modo, instaura un cierto consenso terminológico con el que nombrar las prácticas teatrales aplicadas y combatir el "caos semántico" característico del sector. Así pues,

el TA, en tanto término paraguas, según las categorizaciones de Nicholson (2005) o Prendergast & Saxton (2009) abarca modalidades tan diversas como el Teatro popular, el Teatro en la Educación, el Teatro del Oprimido, el Teatro de la Prisión o el Teatro de la Reminiscencia, entre otras muchas posibles formulaciones.

En relación a esto, autores como Motos & Ferrandis (2015) englobarán el "teatro en la empresa" (que refiere a experiencias donde el teatro es aplicado con fines de mejora del rendimiento de una empresa) como modalidad posible de TA, de modo que el carácter políticamente comprometido no es, para estos autores, una característica definitoria del ámbito. No obstante, a los efectos de las discusiones que se plantean en este estudio, cuando hablemos de TA sí estaremos aludiendo a las formas de arte comprometidas con políticas emancipadoras y contestatarias de las estructuras de poder opresivas.

La mayoría de las investigaciones en TA dan por sentado su adscripción a la primera corriente de pensamiento anteriormente aludida, aquella para la cual el arte es un "instrumento" directamente al servicio del cambio, y debe fundirse con la esfera social. Los encuadres interpretativos de estas experiencias suelen usar el "teatro del oprimido" de Augusto Boal de forma reiterada, y en ocasiones, acrítica, laudatoria y descontextualizada, como señala Vieites-García (2016). Por ello, las discusiones críticas sobre los distintos modos de entender la función social del arte no son en absoluto frecuentes.

Sin embargo, existe un incipiente interés por lo que algunos autores han llamado "el fin del efecto" (Thompson, 2009) para vindicar la necesidad de que las discusiones sobre el teatro aplicado vayan más allá de la afirmación acrítica de la capacidad del arte para transformar y producir "efectos sociales". Esta consideración del arte como "instrumento" de gran potencial para "mejorar" aspectos de la vida social ha conllevado, por ejemplo, que el impacto social del trabajo artístico sea un criterio que las entidades imponen a las compañías para lograr financiación, algo que ha sido ampliamente criticado. Según ciertos autores (Belfiore, 2002; Prentki, 2011) estos desafíos "sociales" que no son intrínsecos a las artes suponen exigencias que con frecuencia colisionan con la libertad creativa de los grupos, e incluso actúan en menoscabo de su

potencial para generar transformaciones políticas de mayor calado y poder contestatario.

Según estas voces críticas, pensar las artes meramente como "instrumentos" que responden a objetivos y agendas ajenas a su propia naturaleza limita la potencia política del TA, un ámbito que puede acabar reproduciendo los mismos mecanismos de segregación y opresión que aspira a combatir.

2. OBJETIVOS

Este capítulo ofrece una discusión a caballo entre la revisión teórica y el ensayo. En él trataremos de discutir algunas preguntas que podrían arrojar luz sobre esta discusión referente al "fin del efecto" en el TA, a saber: ¿qué función social cumple el arte en relación con la transformación de la sociedad existente?, ¿dónde descansa la potencia transformadora del arte?, ¿cuál es el rol del teatro en la sociedad?, ¿puede el arte transformar realmente algo ajeno a sí mismo?

Nuestro objetivo último es ofrecer marcos de comprensión más complejos para interpretar, pensar y diseñar las prácticas teatrales "aplicadas" con vocación transformadora, recuperando a dos autores clásicos como son Bertolt Brecht y Theodor Adorno, como representantes esenciales de las dos posturas sobre la función social del arte anteriormente aludidas.

El trabajo de Brecht, pese a su relevancia central en el campo teórico del TA, no ha sido suficientemente explorado. Tomaremos, pues, a este autor como representante de la primera postura que llamaremos, en una simplificación, de "instrumentalización". Así pues, se resumirán los aspectos fundamentales de su "teatro épico", aquel donde, como señala García del Campo (2011) "el arte sólo tiene valor si es un medio (…) como lo ha sido siempre, contra todos los Absolutos" (p.111). Esta postura de "instrumentalización" será debatida en contraste con la de la "autonomía" de Theodor Adorno, que opone resistencias a la concepción de brechtiana de la función social teatro. Asimismo, se retomarán las discusiones sobre la relación entre la política y el arte que plantea el filósofo contemporáneo Rancière (2010, 2012) para nutrir este segundo

encuadre, pues suponen importantes desafíos para el pensamiento sobre el TA. Para finalizar, veremos las implicaciones de estas discusiones en relación al TA.

Los materiales bibliográficos analizados son los textos originales de Brecht (2004), Adorno (1986) y Rancière (2003, 2010, 2012), donde se abordan de forma más explícita y profunda sus visiones sobre la función social del arte. También se ha completado la revisión análisis con fuentes secundarias (Bilbao-Yarto, 2017; García-Barrientos, 2013; Jovićević, 2014; Kohan, 2013; Zazzali, 2013), que, desde la teoría estética, la filosofía y los estudios teatrales, han puesto a dialogar las teorías de estos autores, analizando las disonancias y consonancias entre sus ideas y las central relevancia de sus teorizaciones en el campo socio-artístico y teatral.

3. DISCUSIÓN

3.1. Instrumentalización social del arte

¿Cómo el arte se introduce en lo social? ¿Y cómo se introduce lo social en el arte? Estas fueron algunas de las preguntas abordadas por los estudiosos de la Escuela de Frankfurt, fundada en 1923 por Felix J. Weil, que desarrollaron sus trabajos en las décadas 20 y 30 del siglo XX, durante el periodo posterior a la II Guerra Mundial. Estos autores se enfocaron en combatir el capitalismo, elucidando los modos en que la cultura y el arte para pueden ser usados por el orden social hegemónico para legitimarse y perpetuar su poder. Así pues, su preocupación por la función social del arte se conecta con sus intenciones por hacer una ciencia social comprometida, que ponga en diálogo la teoría y la práctica.

Bertolt Brecht (1898-1956) fue uno de los máximos exponentes de esta discusión. Dramaturgo y teórico teatral alemán, defendió una idea de arte comprometido con la lucha de clases y la transformación social. Sus trabajos inauguraron, junto otros autores, las teorías de la función social del arte, en contraposición a la teoría de la autonomía del arte desarrollada por los formalistas rusos. Seguidor de la corriente realista,

dirá que lo social debe ser el contenido del arte. Brecht (2004) define el realismo como aquello que devela "el complejo causal social y desenmascara los puntos de vista dominantes como puntos de vista de los que dominan" (p.238). Por tanto, el arte debe reflejar lo que la sociedad es (aun con distancia, con no-identificación, como veremos más adelante) con la finalidad instructiva y pedagógica de que el pueblo espectador tome conciencia de la injusticia y se produzca la transformación.

Así pues, Brecht se adscribió a una concepción realista en parte coincidente con otros autores de su tiempo, como el filósofo húngaro de origen judío Georg Lukács (1885-1971), que estudió el potencial político y social del realismo de la novela rusa. No obstante, el enfoque brechtiano fue revolucionario dentro del realismo desarrollado hasta la fecha al vindicar su emancipación de las formas encorsetadas del formalismo ruso. Así, sostendrá que no es necesario mostrar formas realistas puras para desnudar las injusticias de forma evidente, y es ahí donde enraíza su idea de "distanciamiento", concepto central del teatro épico o dialéctico[272].

Brecht (2004) define el "Verfremdungseffekt" (en alemán, "efecto de extrañamiento") como el proceso de "quitarle a la acción o al personaje los aspectos obvios, conocidos, familiares y provocar en torno suyo el asombro y la curiosidad" (p. 83). Según el autor, el distanciamiento se corresponde con la estrategia que el método científico usa para estudiar un fenómeno: extrañar la mirada sobre el fenómeno habitual y cotidiano para observarlo como algo ajeno y nuevo y así descubrir lo especial que en él reside. También destaca cómo el distanciamiento conlleva situar en un contexto sociohistórico la realidad que se representa. Para Brecht, mostrar el mundo como es en sus circunstancias concretas y también

[272] Cabe destacar a Erwin Piscator (1893-1966) como precursor de esta modalidad de teatro político, figura que ha sido víctima de un "escandaloso olvido" (García-Barrientos, 2013, p. 52) por parte de la literatura científica y la tradición teatral, quizá porque, a diferencia del dramaturgo, no generó apenas producción escrita. Brecht se sumó a su esfuerzo por crear forma teatral revolucionaria, al servicio de la lucha de clases. Ambos trabajaron juntos en la teorización y aplicación escénica del teatro épico". Para ellos, es precisamente en su aplicación, en el "*para qué"*, donde el teatro encuentra su auténtico sentido.

como podría ser, permite al espectador empoderarse, o lo que es lo igual, apoderarse del mundo con una intención transformadora.

Brecht nombra su teatro como "épico" (narrativo) al contraponerlo a lo dramático (acción), según la división de géneros aristotélica. Así, con su concepto de distanciamiento se opone a la idea de mímesis, el sustrato fundamental de la Poética aristotélica. Para el autor, un teatro basado en la identificación presenta los fenómenos como eternos, inmutables y descontextualizados y esto impide imaginar un orden distinto de cosas. El espectador que se identifica con un personaje sólo puede ver el mundo desde su punto de vista, es, por tanto, un espectador "hipnotizado" y adormecido que participa de un ritual mistificador donde el estado de cosas se toma como algo natural y no construido, y por tanto, resulta funcional para el mantenimiento del orden burgués.

Según Brecht, la forma dramática aristotélica muestra el mundo tal cual es, mientras que el teatro épico se propone mostrarlo en su dimensión transformativa, exponiendo la urgencia de renovar las artes representativas para que transiten de "la fase en que ayudaban a interpretar el mundo a la fase en que ayudan a cambiarlo" (2004, p. 25). En sus palabras:

> "Las artes teatrales se hallan ante la tarea de crear una nueva forma de transmisión de la obra de arte al espectador. Tienen que renunciar a su monopolio de dirigir sin réplica y sin crítica al espectador, y plantear representaciones de la convivencia social de los hombres que permitan al espectador una actitud crítica, incluso de desacuerdo, tanto hacia los procesos representados como hacia la misma representación (Brecht, 2004, p. 25)".

Así, Brecht defiende un teatro que no reduzca a un destino inevitable las acciones que representa, sino que las presente como socialmente producidas y por ende, modificables. Esta renovación implicaba una reinvención absoluta de la técnica para introducir métodos actorales y escenográficas que subrayasen el artificio, como fueron ruptura de la cuarta pared o la muestra abierta de la instalación de luces. Con ellos, Brecht quería romper los convencionalismos propios del artificio teatral, desnudando, a ojos del público, las "mentiras" del teatro: el hecho el acontecimiento teatral no estaba sucediendo por primera vez o que el

actor y el personaje eran dos entes diferenciados, entre otros. Mostrar de forma explícita que la realidad de la escena era una representación manufacturada posibilitaba, para Brecht, subrayar su carácter potencialmente transformable. El distanciamiento también pretendía quebrar la identificación del público con la escena, inhibiendo la descarga emocional de la catarsis aristotélica que, para el autor, conducía al adormecimiento del pueblo. El teatro de Brecht no pretendía procurar vivencias, sino conocimientos, no buscaba sugestionar emocionalmente al espectador sino estimular su pensamiento crítico.

Estos "efectos de distanciamiento" también comportaban implicaciones a nivel de paradigma de actuación y pedagogía actoral. Así, Brecht defendía una técnica interpretativa alejada de Stanislavski, a quien acusaría de sistematizar una "rebuscada pedagogía" (Brecht, 2004, p.174) para evitar que el actor se saliese del personaje en el contacto con el público. En relación con ella, Brecht (2004) se preguntaba "si una técnica que capacita al actor para hacer ver al público ratas donde no las hay es verdaderamente adecuada para difundir la verdad" (p. 142).

Alejándose del autor ruso[273], Brecht apostaba por una menor identificación del actor con su personaje, optando nuevamente por la estrategia racionalista, donde el actor pudiera interrogar a su personaje, contradecirlo, dialogar críticamente con el autor del texto que represente. Para evitar la emocionalidad excesiva, que Brecht aborrecía, y basándose en el teatro chino, introdujo el concepto de "gestus" (intención gestual), según la cual a través de una serie de rasgos y ademanes simples un actor podía resumir la actitud general del personaje.

Así, el actor brechtiano *hace* el personaje, no *es* el personaje, y habrá de mostrar no solamente lo que hace, sino también lo que *no* hace, esto es, toda alternativa que está dejando fuera. En este sentido, Brecht

[273] Brecht también diría del método de entrenamiento actoral de Stanislavski que "imaginar que uno es una persona diferente de la que realmente es, y pretender que se lo crean otros, es sencillamente una locura" (Brecht, 2004, p.170). En este sentido, Vieites-García (2015) basándose en Baker (1977) distingue tres paradigmas de actuación divergentes: el inductivo de Stanislavski, donde el personaje es *encarnado* por el actor, el deductivo de Brecht y Meyerhold, donde el personaje es *mostrado*, y el lúdico, donde el personaje es *jugado*, modelo que adoptaría Augusto Boal en la evolución de su teatro.

defiende un teatro político en su máximo exponente, que involucra, como no podría ser de otro modo, al propio actor, entendiéndolo como una suerte de "instructor" (Zazzali, 2013) para el pueblo-espectador. El actor brechtiano es más un intelectual creador que una marioneta manipulada por el dramaturgo o el director de escena.

3.1.1. Críticas al teatro político

El teatro, como fenómeno social, es ya, *per se*, un acto político, pues sus propias condiciones de producción exigen un encuentro entre público y actores, entre otras cosas. La propia Hannah Arendt resume excepcionalmente cómo el teatro:

> "Es el arte político por excelencia, sólo en él se traspone en arte la esfera política de la vida humana. Por el mismo motivo, es el único arte cuyo solo tema es el hombre en su relación con los demás (2005, p.216)".

No obstante, como hemos visto, autores como Brecht o Piscator defendieron un teatro cuyo contenido e intencionalidad fuera explícitamente política, un teatro como "martillo" que *performase* la realidad de su tiempo de forma directa.

Las limitaciones de un teatro así concebido han sido ampliamente discutidas. En palabras de García-Barrientos (2014), este teatro que se propuso suscitar revoluciones plantea, como fenómeno político, un escenario de "gran fertilidad paradójica" (p. 52), pues no pareció conseguir su pretendida eficacia social. En relación a esto, Zazzali (2013) comenta cómo Brecht fue más un revolucionario "en el reino del teatro que en la política y la sociedad" (p.693) señalando la contradicción que encarna el dramaturgo, cuyo teatro supuestamente revolucionario le convierte en un éxito comercial y lo enriquece notablemente.

Esta visión escéptica la apostillan otros autores: nuevamente García-Barrientos (2013) afirma que Piscator y Brecht "fracasaron como políticos o ideólogos; no, desde luego, como hombres de teatro" (García-Barrientos, 2013, p. 64); también Lehmann (2002) califica el teatro épico como un "ritual de confirmación para individuos convencidos de antemano" (p.272).

3.2. Autonomía del arte

3.2.1. Theodor Adorno

Theodor Adorno (1903-1969), filósofo alemán de origen judío, desarrolló una teoría de la autonomía del arte que entró en un profundo conflicto con la teorización brechtiana y de otros autores de su tiempo, como Walter Benjamin. Con su conceptualización puso en duda dos de los grandes paradigmas del pensamiento marxista de su momento: el *paradigma del compromiso* (o la exigencia de un arte comprometido con la realidad de su tiempo y con intenciones explícitamente transformadoras, posición defendida por Brecht y Walter Benjamin, entre otros) y el del *realismo* (o el mandato de que el arte represente las condiciones reales de existencia).

Adorno desconfía así de la agencia del pueblo para liberarse y acometer procesos de transformación social, asentando este descreimiento en la victoria que obtuvo el nazismo precisamente gracias al apoyo de las clases populares. Así pues, mientras que Brecht busca imágenes de la vida fieles a la realidad y comprensibles para las masas obreras y populares, Adorno rechazará frontalmente el realismo y la misma noción de arte "popular" por considerar que el pueblo, por el hecho de estar sometido a las condiciones sociales dominantes, no desarrolla un punto de vista crítico necesariamente crítico sobre su situación, e incluso puede acabar por reproducir las mismas estructuras de dominación en la que están inmerso.

Por otro lado, Adorno afirma que "nada de lo social en arte es inmediato ni aun cuando lo pretenda" (Adorno, 1986, p. 296). Así, advierte de un error conceptual en la idea brechtiana de que puede haber un traspaso directo e inmediato entre el arte y la sociedad que verdaderamente se traduzca en transformaciones efectivas de la estructura social (que, para la teoría marxista, se asienta en las condiciones de producción). Afirma que el potencial del arte para impactar en la sociedad se produce a través de un proceso subterráneo e indirecto, en una relación dialéctica entre el arte y la sociedad, donde la sociedad sería la tesis, la antítesis vendría representada por el arte, y la síntesis de la relación dialéctica debería quedar en tensión irresoluble hasta que no cambiasen las condiciones

de producción (la estructura). Adorno plantea que entre arte y sociedad no cabe síntesis dialéctica, pacificadora, pues el arte no puede cambiar las condiciones de la estructura y por ende, no puede influir realmente en ella.

Por ello, el poder contestatario del arte a la hegemonía reside, precisamente, en su autonomía, en que se mantenga desconectado de la sociedad, y liberado del mandato de ser un "instrumento de cambio". En las antípodas del pensamiento realista de sus contemporáneos, defiende que el arte *no* debe ser como el mundo, sino que ha de ser, precisamente, su antítesis; a esto, el filósofo lo llamará "la negatividad del arte". Así, la potencia del arte para impugnar que el mundo sea como es radica, para el filósofo, en su *no-ser* como el mundo, el arte plantea, así, una exigencia o "crítica muda", en sus palabras:

> "El arte es algo social, sobre todo por su oposición a la sociedad, oposición que adquiere sólo cuando se hace autónomo. Al cristalizar como algo peculiar en lugar de aceptar las normas sociales existentes y presentarse como algo "socialmente provechoso", está criticando la sociedad por su mera existencia (…) Todo lo que sea estéticamente puro, que se halle estructurado por su propia ley inmanente está haciendo una crítica muda, está denunciando el rebajamiento que supone un estado de cosas que se mueve en la dirección de una total sociedad de intercambio, en la que todo es para otra cosa. Lo asocial del arte es negación determinada de una sociedad determinada (Adorno, 1986, p.296)".

Como puede leerse en el fragmento, para Adorno la función social del arte radica en su autonomía, en su inmanencia, en su radical emancipación de la sociedad, en esa "crítica muda". Adorno defiende un arte autónomo, pero no debe entenderse éste en un sentido escapista o de *l'art pour l'art* (también criticado por Adorno, quien lo considera vacuo y burgués) ya que, paradójicamente, es precisamente en su autonomía donde reside el compromiso.

Así pues, para Adorno, todo lo que atente contra la inmanencia del arte es pernicioso y neutraliza su potencia. La potencia del arte reside, paradójicamente, en su impotencia: en un mundo en que todo sirve para algo, la potencia radica en aquello que no sirve para nada. La concepción de un arte autónomo, emancipado, deviene resistencia a la

hegemonía capitalista con su instrumentalización arrolladora. Adorno dirá que el arte autonómo:

> "Por su renuncia a lo empírico, renuncia que no es mero escapismo en su concepto, sino una ley inmanente del mismo, está sancionando la prepotencia de esa misma realidad empírica (Adorno, 1983, en Kohan, 2013, p.316)".

Adorno rechaza, así, la *fetichización* y mercantilización del objeto artístico. Por esto, el arte autónomo adorniano es un arte exclusivo, difícil, cuyo grado de desarrollo formal es tan alto que no puede consumirse como si de un producto más se tratara, que no pueda ser arrollado esa "prepotencia del mundo empírico" que representa e impone la lógica del mercado.

3.2.2. Jacques Rancière: teatro y emancipación

De forma en algunos aspectos convergente con Adorno, el filósofo contemporáneo Jacques Rancière también defiende una visión no inmediata de la relación entre el teatro y su función social, en la necesidad de un arte "autónomo", emancipado de la economía de la vida cotidiana, semejante a lo que Adorno llamará la "prepotencia del mundo empírico". Las ideas de Rancière constituyen referentes ampliamente citados en los estudios del TA (Fryer, 2015; Thompson, 2009, 2014), particularmente en aquellos que, como mencionábamos en la introducción, critican la instrumentalización del arte y su sacrificio en pos de los criterios eficientistas del sistema neoliberal.

En su ya clásico "El maestro ignorante" Rancière (2003) introduce el concepto de "igualdad de inteligencias", una clave de su filosofía y esencial para comprender su aplicación posterior al teatro, que desarrolla en "El espectador emancipado" (2010). Este concepto lo usa para hablar del campo pedagógico, con él defiende que una educación que se pretenda emancipadora no puede establecer la igualdad como un punto de llegada, sino que éste debe ser un irrenunciable requisito de partida. Una educación emancipadora debe partir de una afirmación de la igualdad de inteligencias, pues:

> "No existen dos tipos de espíritu. Existen distintas manifestaciones de la inteligencia, según sea mayor o menor la energía que la voluntad comunique a la inteligencia para descubrir y combinar relaciones nuevas, pero no existen jerarquías en la capacidad intelectual. Es la toma de conciencia de esta igualdad de naturaleza la que se llama emancipación y la que abre la posibilidad a todo tipo de aventuras en el país del conocimiento (Rancière, 2003, p.31)".

Así, el maestro no puede "enseñar" a través de explicaciones (y de ahí la necesidad de un "maestro ignorante"), sino que su función es estimular el deseo por el saber: "levantar el ánimo de aquellos que se creen inferiores en inteligencia, de sacarlos del pantano donde se estancan: no en el de la ignorancia, sino en el del menosprecio de sí mismos" (Rancière, 2003, p. 105). Rancière defiende que es preciso afirmar la "igualdad de inteligencias" como prerrequisito de partida de una política emancipadora, dinamitando las diferenciaciones entre "los que saben" y "los que no saben".

Por esta desconfianza en el potencial del conocimiento y la razón para "emancipar", Rancière entra en conflicto con el teatro pedagógico brechtiano, por considerar que participa del mismo paradigma educativo embrutecedor que denuncia en "El maestro ignorante":

> "Lo que el alumno debe aprender es lo que el maestro le enseña. Lo que el espectador debe ver es lo que el director teatral le hace ver. Lo que debe sentir es la energía que él le comunica. A esta identidad de la causa y del efecto que se encuentra en el corazón de la lógica embrutecedora, la emancipación le opone su disociación. Ese es el sentido de la paradoja del maestro ignorante: el alumno aprende del maestro algo que el maestro mismo no sabe. Lo aprende como efecto de la maestría que lo obliga a buscar y verificar esa búsqueda. Pero no aprende el saber del maestro (Rancière, 2012, p. 20)".

Según Rancière, el contenido político nunca puede enseñarse, la "eficacia" social del arte no reside, por tanto, en la transmisión de mensajes con contenido pedagógico que proporcionen modelos de comportamiento. Los actores y dramaturgos, por tanto, no deben erigirse maestros que pretenden instruir sobre las condiciones de su desigualdad para producir una transformación en la actitud política del público y crear conciencia. En un estudio sobre el filósofo que analiza su crítica del

teatro "explicador" (Contursi, 2015), se estudia cómo Ranciére considera que la ignorancia del otro se afirma cuando asumimos que tenemos que explicarle algo. Por tanto, un teatro "pedagógico" verifica y perpetúa las líneas divisorias entre quienes saben y quienes no: "es en ese movimiento mismo que la distancia entre capacidad e incapacidad, conocimiento e ignorancia, es recreada" (Contursi, 2010, p.42).

Asimismo, Rancière advierte que "uno no está bajo una relación de sujeción porque ignore los mecanismos de tal sujeción" (Rancière, 2012, p. 259), y no será a través de un proceso de "toma de conciencia", sino más bien de la auto-afirmación como "sujeto intelectual" como pueda verificarse la igualdad de inteligencias de cualquiera para adueñarse de un saber determinado y hacerlo propio. En este sentido, Rancière se une al escepticismo adorniano respecto a las posibilidades del pueblo para liberarse a través de la "toma de conciencia".

Rancière (2010) concibe la emancipación como un proceso político donde juega un "desmantelamiento de la vieja división de lo visible, lo pensable y lo factible" (p.50), y aquellos de quienes se pensaba que no podían hacer algo demuestran, mediante los hechos, que sí pueden. Según su visión la emancipación, la salida del estado de "minoridad" del público no se produce a través del contenido de la obra (contenido "instructivo", "explicador"), sino que es la misma forma del acto teatral (el "convivio" entre público y actores) donde se genera un proceso político con potencial emancipador. Una clave esencial al respecto es la idea rancieriana sobre la "tercera cosa":

> "En la lógica de la emancipación, siempre existe entre el maestro ignorante y el aprendiz emancipado una tercera cosa […] extraña tanto a uno como a otro y a la que ambos pueden referirse para verificar en común" (Rancière, 2010, p. 21)".

Así, entre el espectador y el público hay algo que no es patrimonio de ninguno de los dos: es la propia performance, una "tercera cosa" que no pertenece a ninguno pero que al mismo tiempo se pone a disposición de todos para que cada individuo pueda adueñarse libremente en un acto de afirmación de su "mayoría de edad", algo que el filósofo liga a la idea de emancipación.

Como se ha visto, una preocupación central del teatro brechtiano es la ruptura de la pasividad del público. El autor pelea contra la catarsis, la identificación y la contemplación pasiva en estado de trance. El teatro épico brechtiano convierte al espectador implicado en la acción en un observador, al que se le impele a tomar decisiones sobre lo que ve. Esta llamada a la acción del espectador será posteriormente re-interpretada por Boal (2015) con su concepto de "espectactores".

En relación con esto, Rancière discutirá que es importante que reconozcamos que el acto de interpretar el mundo lleva implícita la transformación del mismo. Según su perspectiva, autores como Artaud y Brecht "se proponen enseñar a sus espectadores los medios para cesar de ser espectadores" (2011, p. 15) al asociar el acto de observar con pasividad. Así, defiende que no es preciso transformar el papel del espectador sino la comprensión de los actos de observación e interpretación.

Su idea del teatro "no explicador" permite una aprehensión libre por parte del espectador. El teatro como "tercera cosa" que se sitúa entre el espectador y el artista (Fryer, 2015) y de la que, libremente, cada uno puede adueñarse a través del acto interpretativo individual de "espectar" podría cambiar aquello que el filósofo nombra como "distribución policial de lo sensible". Esta distribución asigna lugares pre-fijados a las personas en función de su condición social (ignorantes/sabios). En el caso del teatro, asigna a los creadores el papel de los "que saben" (que deben enseñar, instruir al público) y a los espectadores el rol de "ignorantes". Al respecto, el autor propone lo que llama los tres "regímenes del arte": el "régimen ético de las imágenes", el "régimen poético" y el "régimen estético" (2005).

Según el filósofo, el régimen ético no permite alteración alguna del orden existente, pues posee una índole "policial", determinada por el cuerpo gobernante; el régimen "poético" es ligado a una versión de la mímesis, que establece una relación poetizada con el régimen ético, mas sin trascenderlo (como ejemplos, encontraríamos las obras teatrales de contenido abiertamente político). Por último, el "régimen estético" libera al arte de cualquier regla específica, vindicando su espacio de autonomía, pero sin separarlo de su función social. De forma similar a la "dialéctica negativa" de Adorno (1986), cuando el filósofo vindica

el potencial social de un arte emancipado de la "prepotencia del mundo empírico", y por tanto, que "no sea como el mundo" (Jovićević, 2014), Rancière defiende el potencial social de un "régimen estético" que no reproduzca la misma división policial de lo sensible que distingue entre capaces e incapaces, entre sabios e ignorantes, creando una realidad alternativa a la cotidiana.

4. CONCLUSIONES

Como se ha visto, el "teatro aplicado" por la propia naturaleza del binomio, se refiere a teatro y "algo más". Ese excedente de significado está ligado, necesariamente, a lo social, a un dar por sobreentendido el potencial del arte para generar transformaciones e impactos en la vida de las sociedades. Por tanto, podría afirmarse que este campo de investigación representa una derivación contemporánea de aquellas teorías socioculturales que conciben el arte desde una perspectiva no autónoma (pues es aplicado, no "puro", no inmanente). Un arte como instrumento al servicio de otros fines, de otros campos ajenos al mismo arte, en la línea del "teatro épico" brechtiano.

Sin embargo, como ya se avanzó en la introducción, algunos autores señalan cómo el énfasis en las dimensiones instrumentales y el frecuente recurso a la retórica utilitarista pueden empobrecer la interpretación de los efectos de las prácticas de TA y limitar su potencialidad transformadora y cuestionadora de hegemonías. Vindican un viraje hacia otros prismas interpretativos, proclamando un "fin del efecto" en las discusiones sobre prácticas teatrales aplicadas. Así, voces como la de Thompson (2014) señalan la necesidad de romper las ideas lineales sobre "empoderamiento", "éxito" o "eficacia social" que conllevan la frecuente romantización de las prácticas de TA. Así, es un reto contemporáneo para este campo de investigación es detenerse a estudiar la complejidad de las mediaciones entre los objetivos iniciales de los proyectos de teatro aplicado con finalidades "emancipadoras" o "inclusivas" y los efectos reales de sus prácticas.

No en vano, las investigaciones vienen interrogándose por los peligros y "efectos secundarios" de las experiencias teatrales aplicadas. Por

ejemplo, se habla de cierto parasitismo que las compañías de teatro profesional pueden ejercer a veces sobre los grupos vulnerables, al usarlos como "carne escénica" para legitimar sus trabajos en términos de impacto social, y "espectacularizar" la pobreza a los ojos de una audiencia sedienta de espacios donde aquietar su mala conciencia (da Silva Perez, 2015). Otros autores señalan como los espectáculos protagonizados por sujetos marginales donde ellos mismos narran sus carreras de exclusión (en este sentido, son frecuentes las opciones dramatúrgicas del "biodrama" donde la fusión entre arte y vida es evidente) pueden llegar a perpetuar los mecanismos de exclusión social y reforzar el imaginario dominante. Según esta perspectiva, bajo la premisa biensonante de conferir un espacio de expresión libre para sujetos "silenciados" se disfraza la demanda que estos sujetos construyan un relato coherente (con frecuencia, sentimentalista e infantilizado) que explique su situación de exclusión, a modo de disculpa simbólica por su comportamiento desviado (Snyder-Young, 2011).

Este tipo de espectáculos refuerzan el imaginario dominante al objetualizar al sujeto marginal y convertirlo en "material" de espectáculo para una audiencia no marginal. Además, individualiza el problema de la exclusión, exaltando el discurso neoliberal sobre la superación de los obstáculos a través de recursos individuales, mostrando el mérito del sujeto que trasciende su condición marginal a través de un esfuerzo por "integrarse".

Así pues, las intenciones transformadoras que alientan muchas experiencias de TA, sus intenciones de "dar voz" a colectivos excluidos y generar espacios de visibilidad pueden convertir estos escenarios en nuevos fetiches, en una suerte de "esperpento inclusivo" que legitima el orden social existente a través de una exposición controlada de las supuestas "disidencias". En este sentido, la propia denominación de teatro "aplicado" en contraposición al teatro "puro" apostilla esta distancia entre quienes pueden disfrutar del "arte por arte" y quienes deben usar el arte como instrumento para su mejora. En el teatro profesional, la demanda imprimida sobre el sector de hacer arte con "impacto social" también inhibe las posibilidades de plantear una auténtica respuesta a

un sistema hegemónico que es, precisamente, el que te exige esa respuesta.

En un contexto contemporáneo donde, como vemos, la potencia política y contestataria de la experiencia teatral aplicada corre el riesgo de ser completamente neutralizada o pervertida (Fryer, 2015), las ideas de Adorno o Rancière conmueven muchos de los lugares comunes del TA, al vindicar un espacio autónomo para el arte, pero al tiempo no separándolo de su función social. Según autores del campo del TA (Fryer, 2015), la estética rancieriana permite una celebración de aspectos del arte que no son cuantificables y que no pueden asignarse a otra cosa. Por ejemplo, en el análisis comparativo de Zazzali (2013) sobre las teorías socioculturales de Brecht, Benjamin y Adorno y sus implicaciones para el teatro, se expone cómo el hecho de agrupar a un público en una comunidad que comparte un evento socialmente enriquecedor- el "convivio teatral" al decir de Dubatti (2012)- es uno de los potenciales políticos del teatro.

Para finalizar, respecto a las limitaciones de este trabajo, asumimos haber incurrido en una cierta simplificación teórica de un escenario sumamente complejo como es la pregunta de la función social del arte, movidas por el deseo de plantear lineamientos teóricos que nos permitan pensar las implicaciones de estas disputas para el ámbito del TA. Otra limitación es que esta revisión, a excepción de Rancière (a quien hemos incluido por sus resonancias adornianas) ha dejado fuera los enfoques posestructuralistas, poscoloniales y feministas que permitirían pensar bajo otro paradigma qué estamos entendiendo por "función social" o "transformaciones" para juzgar la valía o impotencia del arte de generar tales movimientos. Así, desde la teoría feminista, autoras como Ahmed, (2014) proponen un "giro afectivo" para pensar los fenómenos sociales que bien puede aplicar a las discusiones sobre los efectos de las prácticas teatrales aplicadas, como de hecho demuestra la propuesta del investigador "artivista" Duncombe (2016), que propone los neologismos de "æfecto" y "æficacia" para introducir la estimulación de afectos en la comprensión de los efectos y la eficacia potencial de las prácticas artísticas para producir cambios sociales. La inclusión de lo afectivo requiere restar la primacía del efecto y el impacto del trabajo en

términos utilitarios, virando la mirada hacia las nociones de afecto y belleza desde un enfoque sensible y estético a la hora de interpretar las prácticas de TA, que a su vez, podría vincularse con las nociones de justicia social y emancipación. Así, uno de los posibles "æfectos" del teatro que podrían explorarse es la posibilidad que ofrece de ampliar la perspectiva, el horizonte de "imaginación social", esto es, la capacidad de imaginar alternativas a la realidad existente (en términos rancierianos, de alterar la "división policial de lo sensible").

5. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación cuenta con el apoyo del Proyecto I+D+I "Nomadis: Nómadas del conocimiento en contextos pedagógicos emergentes: mapeando prácticas disruptivas" financiado en régimen de concurrencia competitiva por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidad. También ha recibido apoyo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español, a través del contrato FPU16/05706.

6. REFERENCIAS

Adorno, T. W. (1986). *Teoría Estética*. Taurus

Ahmed, S. (2014). *The Cultural Politics of Emotion*. University Press

Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós

Belfiore, E. (2002). Art as a means of alleviating social exclusion: Does it really work? A critique of instrumental cultural policies and social impact studies in the UK. *International Journal of Cultural Policy*, *6632*, 37–41. https://doi.org/10.1080/10286630290032468

Bilbao-Yarto, A. (2017). Rethinking the social turn: The social function of art as functionless and anti-social. In C. Bonham-Carter & N. Mann (Eds.), *Rhetoric, Social Value and the Arts: But How Does it Work?* (pp. 51–66). London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45297-5_4

Bishop, C. (2012). *Artificial Hells. Participatory Art and Politics of Spetatorship*. Verso Books

Boal, A. (2015). *Teatro del Oprimido*. Interzona Editores

Brecht, B. (2004). *Escritos sobre teatro.* Alba Editorial

Cordero Ramos, N., & Muñoz Bellerin, M. (2017). Social work and applied theatre: creative experiences with a group of homeless people in the city of Seville. *European Journal of Social Work*, *22*(3), 485–498. https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1366298

Contursi, A. (2015). Jacques Rancière: arte, política y pedagogía. Filosofía de una emancipación de lo sensible. *Boletín de Arte*, 15, 36–43. http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/boa

da Silva Perez, N. (2015). Productive Contradictions in The House of Bernarda Alba TNT-El Vacie Version. *Performance Paradigm*, *11*, 32–45.

Dubatti, J. (2012). *Introducción a los estudios teatrales. Propedéutica.* Editorial Atuel

Duncombe, S. (2016). Does it work? The æffect of activist art. *Social Research*, *83*(1), 115–134. https://doi.org/10.1353/sor.2016.0005

Fryer, N. (2015). The 'third thing': Rancière, process drama and experimental performance. *Research in Drama Education*, *20*(3), 331–336. https://doi.org/10.1080/13569783.2015.1059258

García-Barrientos, J.-L. (2013). ¿Teatro épico hoy? Paradojas radicales y tres dramas en español. *Taller de Letras*, *53*, 51–65.

García-Canclini, N. (1987). *Políticas culturales en América Latina.* Grijalbo

García del Campo, J. P. (2004). El conflicto y la escena: arte y política En Piscator. *Revista Riff- Raff*, *26*, 107–115.

Infantino, J. (2020). Sentidos de la Potencialidad Crítica, Política y Transformadora de las Artes. *Cadernos de Arte e Antropologia*, *9*, 12–28.

Jovićević, A. (2014). More than activism, less than art: The heritage of Bertolt Brecht and Theodor Adorno in contemporary theatre. *Forum Modernes Theater*, *29*(1–2), 37–46. https://doi.org/10.1353/fmt.2014.0004

Kohan, M. (2013). Sobre la Posautonomía. *Revista Landa*, *1*(2), 309–319.

Lehmann, H.-T. (2002). *Le Théatre postdramatique*. L'Arche

Mesias-Lema, J. M. (2018). Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. *Comunicar*, *XXVI*(57), 19–28.

Motos, T., & Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado. Teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia.* Octaedro.

Nicholson, H. (2005). Applied Drama: The Gift of Theatre (review). *Theatre Topics*, *16*(2), 196–197. https://doi.org/10.1353/tt.2006.0022

Prendergast, M., & Saxton, J. (2009). *Applied Theatre : International Case Studies and Challenges for Practice*. Intellect Books.

Prentki, T. (2011). Theatre for Development Theatre as Development. *Nj-Drama Australia Journal*, *35*(1), 35–46. https://doi.org/10.1080/14452294.2011.11649540

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Octaedro

Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Manantial

Rancière, J. (2005). *Sobre políticas estéticas.* Museu d'Art Contemporani de Barcelona

Rancière, J. (2012). *El tiempo de la igualdad: diálogos sobre política y estética.* Herder

Sedano-Solís, A. S. (2019). El Teatro Aplicado como campo interdisciplinario de investigación en los Estudios Teatrales. *Artnodes. Revista de Arte, Ciencia y Tecnología*, *23*, 104–113. http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i23.3260

Snyder-Young, D. (2011). "here to tell her story": Analyzing the autoethnographic performances of others. *Qualitative Inquiry*, *17*(10), 943–951. https://doi.org/10.1177/1077800411425149

Thompson, J. (2009). *Performance affects : applied theatre and the end of effect*. Palgrave Macmillan

Thompson, J. (2014). Politics and ethics in applied theatre: Face-to-face and disturbing the fabric of the sensible. In *Ethics and the Arts* (pp. 125–135). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8816-8_12

Vieites-García, M. F. (2015). La investigacion teatral en una perspectiva educativa: retos y posibilidades. *Educatio Siglo XXI*, *33*(2), 11–30. file:///C:/Users/Lorena Navarro/Downloads/232671-821011-1-PB.pdf

Vieites-García, M. F. (2016). El teatro del oprimido de Augusto Boal y el sujeto. Una revisión crítica. *Acotaciones*, *35*, 85–114.

Zazzali, P. (2013). The role of theatre in society: A comparative analysis of the socio-cultural theories of Brecht, Benjamin, and Adorno. *European Legacy*, *18*(6), 685–697. https://doi.org/10.1080/10848770.2013.774989

ARTE, POLÍTICA E INCLUSIÓN: EL CASO DE CRISTINA DONATI MEYER

JESSICA CAMARGO MOLANO
Universidad Telemática Internacional "UniNettuno" – Roma, Italia

DANIELE BATTISTA
Universidad de Salerno, Italia

ALFONSO AMENDOLA
Universidad de Salerno, Italia

1. INTRODUCCIÓN

El mundo representado a través de imágenes es una práctica de orígenes ancestrales que con el tiempo se ha perfeccionado, dando vida a varias formas artistícas. Hoy día la imagen desempeña un papel cada vez más importante en la sociedad que se puede definir como la "sociedad de la imagen"[274]. Además, el nacimiento de la red ha permitido una difusión impensable hasta tiempo atrás. Con la era digital, las imágenes han cambiado su esencia, adquiriendo nuevas características distintivas. En esta linea el vínculo entre política e imagen llega a ser una conexión cada vez más crucial, por qué por un lado la imagen viene utilizada como instrumento político válida para atraer la atención de la gente y para educarla y por el otro como denuncia política y revuelta. El uso de las imágenes en la política se está extendiendo en manera irrefrenable en consecuencia del continuo progreso de las tecnologías, que han invadido la intimidad de los individuos (Turkle, 2019), y gracias a las redes sociales, que ya son parte integral de la vida diaria y de la narrativa política de hoy. En particular, el concepto de imagen política va más allá de ciertos límites, abarcando áreas cada vez más amplias. Eso confirma el hecho que, además de estar desde hace bastantes años en lo que viene definido como campaña electoral permanente (Blumenthal,

[274] Sinclair, J. (1991). *Corpus,Concordance, Collocation*. New York: Oxford University Press.

1980)[275], el país está sumergido en lo que viene indicado con el nombre "Política Pop" (Mazzoleni & Sfardini, 2009)[276]; mejor dicho, está sumergido en una esfera en que política y cultura popular y todos los aspectos conectados con ella confluyen en una nueva mezcla expresiva.

Así que el arte, que parecía un concepto aparentemente lejano de la política, se descubre, a través de este estudio, unido a la política en manera casi indisoluble. Los artistas han llegado a ser considerados figuras que luchan en una batalla que se extiende más allá del espacio de la crítica. A este respecto, cabe mencionar un término que fue utilizado por la primera vez en 1997 en los Estados Unidos, en relación con grupos de artistas de origen mejicano y que luego se difundió rápidamente en los últimos años: "Artivismo". Un término que resulta muy efficaz ya que combina lingüísticamente dos macrotérminos, que parecen nacidos para formar parte del mismo conjunto. Si el activismo da voz a quienes no la tienen, el arte es el megáfono, la caja de resonancia que difunde el mensaje.

Por lo tanto, la obra de arte siempre debe ser considerada un acto político, es difícil separar el arte de la política. Una evidencia para muchos estudiosos, pero en estos días hay que enfatizarla fuertemente. Cuando hoy día se observa una obra del Renacimiento, o quizás una obra como "La libertad que guía al pueblo" de Eugène Delacroix, aparece inmediatamente un profundo contraste entre la realidad de hoy y la realidad histórica, cultural y social de aquellas épocas. Esta separación a menudo impide coger completamente uno de los aspectos fundamentales de la obra de arte, quiere decir el acto político que se convierte en una "representación fiel de un espíritu", como bien subrayó el crítico Lewis Hyde, refiriéndose a Walt Whitman. Además, es necesaria una aclaración: ciertamente no es política en los términos conocidos, pero no hay duda de que el arte es un "acto político". Enfatizar el fuerte vínculo entre arte y política equivale a restablecer un cierto orden y no relegar esta relación a una mera función estética. Una de las declaraciones más

[275] Blumenthal, S (1980). The Permanent Campaign: Inside the World of Elite Political. Boston: Beacon Press.

[276] Mazzoleni, G. & Sfardini, A. (2009*). Da "Porta a porta" a "L'isola dei famosi"*. Bologna: Il Mulino.

importantes sobre el arte y la política se encuentra en el ensayo de 1934 de Walter Benjamin, *El autor como productor*[277]. En este ensayo Benjamin afirma que una tendencia política "justa" incluye una tendencia literaria "justa".

La tendencia literaria o tendencia artística consiste "en un desarrollo progresivo de las técnicas literarias o en una regresión". Más adelante en la lectura, explica el término "progresivo": cualquier acto que esté "relacionado con los medios de producción". Según Benjamin, el desarrollo progresivo de la técnica literaria o artística -lo que de otro modo podría ser definido las fuerzas productivas del arte- es un proceso que posibilita nuevas relaciones de producción y consumo. Esto es lo que Benjamin entendió por la "politización del arte", combinación que consiste en ponerse al servicio del público y de los ciudadanos, en establecer vínculos y conexiones y proponer ideas y reflexiones.

Pero, ¿cómo se coloca el artista con respecto a la política? Para responder a esta pregunta y comprender la contemporaneidad del fenómeno, es importante poner en evidencia varios episodios que permiterán crear el contexto en el cual introducir el presente estudio de caso.

2. OBJETIVOS

Esta investigación tiene como objetivo analizar la relación entre arte y política, en particular, por lo que se refiere al arte contemporáneo y específicamente al campo del street art. Además, el presente estudio se desarrolla en el marco italiano y se concentra en la témática de la discriminación examinada de un punto de vista político-artístico, poniendo en evidencia como el arte puede convertirse en una forma de activismo político destinada a crear conciencia sobre el tema de la inclusión. Se precisa que el análisis aborda, como estudio de caso, la producción de la street artist Cristina Donati Meyer, que utiliza la pintura mural come principal instrumento artístico.

[277] Benjamin W. (1982). *The Author as Producer*. In: Burgin V. (eds) Thinking Photography. Communications and Culture. Palgrave: London.

La pintora eligió narrar los acontecimientos políticos italianos, mostrando a los protagonistas como parejas: las alianzas entre partidos políticos son representadas con besos apasionados entre sus respectivos líderes. Esta representación causó gran asombro ya que los representantes de los distintos partidos son del mismo sexo, en consecuencia, Meyer los retrató mientras se dan besos homosexuales.

El objetivo de esta investigación es poner de relieve como Meyer utiliza el arte como instrumento de crítica del sistema político, pero sobre todo como medio para sensibilizar fuertemente a la ciudadanía y a la política sobre los temas de la inclusión y discriminación referida a la orientación sexual. La investigación analiza también las reacciones del mundo político: el beso homosexual fue advertido por muchos exponentes como un gesto ofensivo, éste es exactamente el tema por el cual Meyer tiene su interés. Meyer quiere, a través de su arte, normalizar las manifestaciones del amor homosexual con el objetivo de concienciar a los políticos y a los ciudadanos sobre este tema y de luchar contra la discriminación. Así que la obra de Meyer viene analizada en el contexto más amplio del artivismo, también llamado activismo creativo, quiere decir aquel movimiento artístico que trata de combinar la experimentación artística con el activismo político.

3. METODOLOGÍA

Este estudio analiza la estructura relacional y los contenidos de la combinación de arte y política con dos objetivos: descubrir el vínculo profundo que mantiene unidos dos mundos aparentemente distantes e identificar los aspectos principales de esta relación a través de las obras más significativas del Artivismo.

En cuanto al aspecto metodológico, el presente estudio se presenta como una investigación cualitativa. Este método permitió examinar no solo la producción de Meyer, sino también la influencia que sus obras tienen en la sociedad. Todo el proceso fue precedido por una fase de búsqueda y análisis de documentos y textos dedicados sea a la relación entre arte y política sea al fenómeno del artivismo con especial atención al stree art.

4. RESULTADOS

Si se piensa en la palabra arte, lo primero que viene a la mente es Miguel Ángel o Modigliani, tal vez Dalí o Frida Kahlo. Si en cambio se piensa en la política, probablemente más allá de cualquier figura conocida, se imagina muy lejana del arte. Al contrario, el arte y la política, aunque aparezcan muy diferentes, están estrechamente relacionados, como ya se dijo anteriormente.

Hoy el arte puede llenar el vacío cultural e informativo, tan fuertemente advertido por la sociedad e sobre todo por la nuevas generaciones, que no son más capaces de dar un significado al concepto de política y que son afectadas por un verdadero proceso de "despolitización" -en esta era en la cual la separación entre el pueblo y la clase política se ha ensanchado aún más (De Benoist, 2017). En efecto, la clase política resulta ser demasiado alejada de la realidad y de las necesidades de los ciudadanos, situación que provoca una desconfianza sustancial de los electores hacia las instituciones Laclau, 1977).

En total contratendencia, hay una forma de arte que da voz a los malestares: es el street art, que llama la atención sobre una parte de la sociedad que se siente lejana y despegada de la corriente principal. En consecuencia, los lenguajes del arte contemporáneo son comparables a alarmas que inducen a observar y tomar conciencia de los fenómenos que ocurren en la comunidad. Desde este punto de vista, una reflexión importante en la relación entre arte, democracia y política se refiere, por ejemplo, a la representación de un fenómeno impactante: la cuestión de los migrantes.

Con referencia a este tema, merece considerar unas obras de Bansky, el street artist más famoso en el mundo y cuya identitad es desconocida, el cual muchas veces hace hablar de sus provocaciones.

La primera obra sobre el tema mencionado es sin duda el dibujo hecho en el costado del barco Louise Michel que hizo el primer rescate de migrantes a la deriva en el Mediterráneo. En el barco, pintado de rosa, está representada una niña con un salvavidas y un corazón, pero el compromiso del artista va más allá del dibujo, poque Bansky es también el

financiador del barco que trabajará para prestar auxilio a los náufragos. En relación a este tema, sus luchas están documentadas por muchas obras, que han aparecido durante los últimos años en muchas ciudades europeas.

Por ejemplo, en Paris aparecieron siete murales con l tema de la inmigración y fueron atribuidos a Bansky. Entre estos, el más conocido representa a una niña de color que, con un aerosol, tiñe de rosa una pared en la cual estaba dibujada una esvástica. Sin embargo, merece ser mencionado también el mural que recuerda el famoso cuadro de Jacques-Louis David "Napoleón cruzando los Alpes". En este caso, el caballero no es el gran líder de la historia francesa sino un hombre escondido por un manto rojo que lo envuelve completamente para simbolizar, según algunos, la ceguera o miopía de los líderes políticos y, según otros, una referencia a la llamada "Burka Ban", la disposición de 2010 que prohibe a las mujeres cubrir la cara en público.

De nuevo en Francia, en 2015, Bansky dibujó otra obra en una pared de la llamada "Jungle" de Calais, el enorme barrio pobre donde viven los inmigrantes que intentan hacer fortuna cruzando el Canal de la Mancha para llegar al Reino Unido. El dibujo en cuestión muestra a Steve Jobs sosteniendo una bolsa y una vieja computadora Apple. Podría ser natural preguntar ¿qué tiene que ver Steve Jobs con el tema de los migrantes? La respuesta es simple: el padre biológico de Jobs era un refugiado sirio que llegó a Nueva York en la década de 1950.

También en Italia, especificamente en Venecia con motivo de la inauguración de la Bienal de 2019, apareció un mural que representaba a un niño migrante náufrago con una antorcha encendida en la mano. En 2015, el artista transformó un antiguo balneario en Weston-super-Mare en un irónico parque temático que describió como un "festival de arte, diversión y anarquía básica", que es también una parodia de Disneyland. Uno de los dibujos mostraba unos botes abarrotados y llenos de migrantes. Aquí el público podía maniobrar los botes mientras flotaban, como si fuera un juego. En este caso, el mensaje es muy fuerte: muchas veces se decide la vida de estas personas como si fueran titeres cuyos hilos pueden ser movidos a voluntad.

Un tema que fue también abordado por el artista italiano Massimo Mion en su mural "European programme for migration", que de manera impactante y provocatoria representa a un niño que juega con una versión renovada de "batalla naval". Otra obra atribuida a Bansky muestra cadáveres que flotando forman la bandera europea, recordando el famoso mural de Dover de Bansky, que muestra a un trabajador mientras está metido en la rimoción de una estrella de la bandera de la Unión Europea.

Los temas tratados por Bansky en sus obras son múltiples y sobre todo políticamente relevantes: desde el cambio climático a las desigualdades, al consumismo, a la violencia policial. Sin embargo, la situación de los migrantes y la indiferencia de los europeos hacia ellos representa un tema recurrente que arroja más luz sobre la relación enseparable entre arte y política. Su actividad ha, sin duda, contribuido a poner el foco sobre las realidades y los problemas que se finge no coger en su totalidad. De hecho, está emergiendo el fenómeno de Arte Político 2.0, que expresa la crítica social de los artistas, los cuales, aunque con diferentes acentos y estilos y siguiendo direcciones no siempre lineales y convencionales, sienten la necesidad de contar lo que los rodea.

Volviendo al caso en estudio, es necesario, para dar otro elemento de interpretación a la investigación, poner en evidencia el beso socialista, el mural que probablemente mejor interpreta la conexión del arte con la política. La foto del beso fraternal socialista, tomada por el fotógrafo Regis Bossu, se volvió famosa por los protagonistas Erich Honecker y Leonid Breznev, que fueron fotografiados en este ritual durante las celebraciones del 30˚ aniversario de la República Democrática de Alemania del Este en 1979. La fotografía se viralizó en escala mundial y fue inmediatamente utilizada por un gran número de revistas, que le atribuyeron el subtitúlo "El beso".

"El beso fraternal" es un ejemplo de cómo una sola imagen puede ir más allá de la pura representación del momento y elevar la fotografía documental a un nivel superior. La fotografía de Bossu encarna todo el mundo comunista.

El beso fraternal socialista consiste en un abrazo y un beso recíproco en las mejillas o en casos más raros en la boca. El origen de este rito deriva de los ritos de la Iglesia Ortodoxa. Entre los líderes comunistas se veía como una cuestión de formalidad. Así, cuando el presidente de Alemania del Este, Erich Honecker, fue a abrazar el líder soviético, el beso no fue un gesto sorprendente a menos que por la forma que cogieron los labios apretados en aquella manera.

Cuando cayó el Muro de Berlín en 1989, el artista soviético Dmitri Vrubel decidió pintar la imagen icónica en el lado este del Muro. La leyenda que escribió debajo del mural dice: “Dios me ayude a sobrevivir a esta mortal historia de amor”.

Partiendo de estas inspiraciones, Meyer utiliza el arte como instrumento de crítica del sistema político, pero sobre todo como instrumento para sensibilizar a los ciudadanos y a los políticos sobre los temas de la inclusión y de la discriminación referida a la orientación sexual.

5. DISCUSIÓN

Cristina Donati Meyer es una exponente del artivismo, es decir aquella corriente artística en que se reconocen los artistas que consideran el arte como un medio de activismo político y sensibilización de la ciudadanía. Como ya dicho, la palabra “Artivismo” fue utilizada por la primera vez en el 1997 en los Estados Unidos, para referirse a grupos de artistas de origen mejícano. Sin embargo, se vuelve popular en el mundo contemporáneo, cuando muchos artistas del panorama global cogen conciencia y responsabilidad de los problemas de la sociedad.

La idea de arte de Meyer se puede resumir en las palabras del poeta Majkovskij: "¡Que las paredes de la ciudad sean un triunfo de arte público!" y en efecto Cristina Donati Meyer realiza sus obras en las paredes de Milán haciéndolas visibles a todos los transeúntes.

Entre los temas preferidos por Meyer se encuentran los temas de actualidad y política italiana. En particular, Meyer ha escogido mostrar las alianzas entre los líderes de los diferentes partidos como una unión romántica, pintando así escenas de besos y bodas.

La dirección tomada por el artista es muy importante ya que casi todos los líderes representados por Meyer son hombres, por lo tanto los sujetos están representados en relaciones homosexuales.

El tema de la homosexualidad es recurrente en la obra de Meyer y la elección de pintar a los políticos en relaciones amorosas tiene el objetivo de crear una conciencia a los políticos y a los ciudadanos sobre este tema y de luchar contra la discriminación.

Entonces la producción artística de Meyer se desarrolla en dos niveles: por un lado, la crítica a la clase política, por otro, la lucha contra la discriminación.

La idea de la pareja homosexual es advertida por muchos exponentes como un gesto ofensivo y es exactamente éste el tema en que se concentra Meyer: ser homosexual no es una ofensa.

El hecho que la obra de Meyer crea turbación en la sociedad está demostrado por las numerosas acciones de vandalismo cometidas contra sus obras. El arte de Meyer es un acto profundamente político y por eso es muy controvertido, ya que en la sociedad contemporánea todavía existe una profunda discriminación de las parejas homosexuales.

El arte de Meyer encaja perfectamente en el marco teórico que ve un vínculo inseparable entre arte y política y en este caso el arte tiene la función de evidenciar y embromar la política dando relieve a sus deficiencias y falta de inclusión.

6. CONCLUSIONES

El análisis realizado pone de relieve la fuerte relación entre arte y política, que se manifestó a través de diferentes formas artísticas a lo largo de los siglos y que, en el mundo contemporáneo, ha encontrado su máxima expresión en el street art.

Aunque la visión del street art ha cambiado mucho en los últimos años, sigue siendo, en el imaginario colectivo, una forma de arte cercana a la idea de ilegalidad y ruptura de las reglas. Hoy la mayoría de los murales viene realizada con la aprobación total de la alcaldía, que considera el street art como un instrumento de recualificación de los suburbios. A pesar de esto, muchos street artists cuentan, entre sus producciones,

obras realizadas ilegalmente, pintando en las paredes de las ciudades sin alguna autorización. Entre estas, se pueden también encontrar unas de las obras más famosas de Bansky y de Cristina Donati Meyer. El carácter de ilegalidad hace que el *street* art sea considerado como un arte antisistema, que puede volverse en un vehículo para difundir las exigencias de los ciudadanos olvidados por la clase dirigente.

Así, los que viven en los suburbios, los discriminados, los marginados se convierten en los principales sujetos del *street* art que se hace cargo de dar voz a los desescuchados. La producción de Cristina Donati Meyer se integra en este contexto y, analizando sus obras, es posible canalizar a la artista en la corriente del Artivismo.

La política desempeña un papel importante en el arte de Meyer: los grafitos creados por el artista tienen como objetivo no solo llamar la atención sobre la discriminación relacionada con la orientación sexual, sino también incitar las reacciones de los políticos sobre estos temas. Meyer normaliza la homosexualidad mostrando besos entre políticos del mismo sexo. Esta escogida despertó clamores y quejas de los políticos representados en sus obras, que consideraron estos besos como una ofensa. Por lo tanto, la obra de Meyer ha cumplido su doble finalidad: por un lado, las paredes de Milán se han convertido en lienzos en los que plasmar gestos del amor homosexual, consiguiendo que los ciudadanos cojan conciencia de esta forma de amor y la consideren como normal. Por otro, el artista ha logrado mostrar quiénes son los políticos que perciben la homosexualidad en forma negativa hasta el punto de considerarla como una ofensa.

El activismo de Meyer con relación a estas temáticas se hizo aún más fuerte cuando en la agenda setting italiana entró la cuestión de la aprobación del llamado “DDL Zan”, quiere decir el proyecto de ley “Medidas para prevenir y combatir la discriminación y la violencia por motivos de sexo, género, orientación sexual, identidad de género e inhabilidad”, del cual el diputado Alessandro Zan es el primer firmante. Este proyecto de ley contempla la enmienda de dos artículos del Código Penal italiano incluyendo, junto con la discriminación por motivos de raza, etnia y religión (ya presente), también la discriminación por motivos de sexo, género, orientación sexual, identidad de género e

inhabilidad. La última obra creada por Meyer (junio 2021) retrata al diputado Zan disfrazado de Zorro. Como el personaje heroico, el diputado Zan, vestido con los colores del arco iris y armado con una espada, firma, en este caso, los traseros de los representantes de los principales partidos que se oponen a la aprobación del proyecto de ley Matteo Salvini (Lega) y Giorgia Meloni (Hermanos de Italia). También esta última obra confirma que Meyer es una de los principales exponentes del artivismo italiano contemporáneo y enfatiza la estrecha conexión del arte con la política y el papel que el arte tiene con respecto a la ciudadanía.

En efecto, el arte vuelve a ser un instrumento para educar en la diversidad, un medio de conocimiento para descubrir la alteridad y normalizarla, haciéndola parte del mundo sin excluirla ni discriminarla. El instrumento visual tiene la posibilidad de llegar a cualquier estrato de la población, independientemente del nivel de instrucción o interés personal en los temas tratados. Las obras de Meyer encuentran la mirada de cualquier ciudadano que pasa delante de ellas, estimulando así una reflexión sobre los temas que tratan. El arte de Meyer puede ser también considerada una forma de información política: a través del instrumento visual más facíl de entender de los discursos políticos, el artista pone en evidencia las posiciones de los distintos partidos por lo que se refiere a las témáticas de la inclusión y discriminación. El arte de Meyer es, como todo el arte, un acto político fruto de la koiné cultural y social en la que se mueve el artista. Las obras de Meyer traen inspiración del ambiente que la rodea, pero al mismo tiempo influyen aquel ambiente educándolo y sensibilizándolo.

7. REFERENCIAS

Benjamin W. (1982). *The Author as Producer*. In: Burgin V. (eds) Thinking Photography. Communications and Culture. Palgrave: London.

Blanco, P., Carrillo, J., Claramonte, J. (2001), *Modos de hacer: arte crítico, esfera pública y acción directa.* Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Blumenthal, S (1980). *The Permanent Campaign: Inside the World of Elite Political*. Boston: Beacon Press.

Cohen-Cruz, J. (1998). *Radical Street Performance: An International Anthology*. New York: Routledge.

De Benoist, A. (2017). *Populismo. La fine della destra e della sinistra*. Bologna: Arianna Editrice.

Felshin, N. (2006). *But is it art? The spirit of art as activism*. Seatlle, Washington: Buy Press.

Granés, C. (2011). El puño invisible. Arte, revolución y un siglo de cambios culturales. Madrid: Taurus.

Laclau, E. (1977). *Politics and ideology in Marxist theory*. New York: New Left Books.

Mazzoleni, G. & Sfardini, A. (2009*). Da "Porta a porta" a "L'isola dei famosi"*. Bologna: Il Mulino.

Raunig, Gerald (2007). *Art and Revolution. Transversal Activism in the Long Twentieth Century.*Cambridge, Ma.: MIT Press.

Reed, T. V. (2005). *The Art of protest: culture and activism from the civil rights movement to the streets of Seattle*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Shepard, B., Hayduk, R. (2002). *From ACT UP to the WTO: urban protest and community building in the era of globalization*. London: Verso.

Sinclair, J. (1991). *Corpus,Concordance, Collocation*. New York: Oxford University Press.

Turkle, S. (2019). *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*. Torino: Einaudi.

A ARTE NA INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS E JOVENS COM MEDIDA DE ACOLHIMENTO RESIDENCIAL: D'ARTE [278]

FÁTIMA GAMEIRO
PAULA FERREIRA
Instituto de Serviço Social - Universidade Lusófona, Portugal
MIRIAM ALMEIDA
ANA PEDRO
Santa Casa da Misericórdia de Santarém, Portugal

INTRODUÇÃO

Existem em Portugal 68.962 crianças/jovens em perigo, sendo que 7,07% têm aplicada a medida de Acolhimento Residencial após acordo de promoção e proteção (Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens/CNPDPCJ, 2020). Destas, 20,96% manifestam comportamentos de perigo (de forma grave e continuada, tendem a comportar-se de maneira a prejudicar a sua integridade física e/ou psicológica ou de outras pessoas), cerca de 34,50% foram vítimas de negligência e 22,14% de violência doméstica (CNPDPCJ, 2020).

Crescer com experiências adversas na infância e apegos interrompidos tem sido associado a problemas comportamentais, psicológicos, sociais e educacionais (Brannstrom et al., 2017). As crianças e adolescentes que vivem em acolhimento residencial são assim caracterizados como uma população vulnerável. Como consequência do maltrato/abuso decorre uma elevada incidência de perturbações como as perturbações

[278]Entidade Financiadora: Portugal Inovação Social. Cofinanfiamento: POISE, PORTUGAL 2020; UE- FSE e pelos Investidores Sociais: Associação Dom Pedro V; Câmara Municipal de Santarém; Diversey; Crédito Agrícola; Softgold. Parceiros: Instituto Politécnico de Santarém; Universidade Lusófona- Instituto de Serviço Social e HEI Lab; Noémia Igreja, Lda.; Projeto Mya; Associação de Judo de Santarém.

disruptivas do comportamento, problemas de linguagem e défices cognitivos e ansiedade (Mills et al., 2011). As crianças/jovens vítimas de negligência e/ou maltrato/abuso, apresentam na maioria das vezes uma constelação de sinais e sintomas, de fatores de risco e proteção pessoais, interpessoais e contextuais, de comorbilidades, que tornam difícil e confuso o seu enquadramento sob o ponto de vista diagnóstico e a definição de objetivos prioritários de intervenção (O´Connor & Scott, 2007).

Surge assim a necessidade de intervir de forma concertada e congregadora junto desta população.

Partindo do princípio de Lev Vygotsky (1896-1934), de que o mais alto grau de civilização é a expressão da arte e da cultura e da premissa de Carl Gustav Jung (1875-1961), que o homem organiza o seu caos interior através da arte, conclui-se que a criatividade possui uma função psíquica natural, estruturante e possui a capacidade de auxiliar na estruturação do indivíduo, podendo ser a arte usada como componente de 'cura'.

A educação artística engloba várias educações da arte, desde a educação pela arte, com a arte e para a arte.

As artes são uma via de conhecimento, caraterizado pela utilização constante de estratégias de compreensão, propondo questões, como a universalidade ou a variedade da experiência humana, similares às que podem ser levantadas pelos físicos sobre a ordem e o caos ou os modelos de representação do universo (Eisner, 1997).

A importância da arte tem vindo a ser reconhecida em políticas públicas Portuguesas na área da educação (Ministério da Educação [ME], 2001) por evocar o jogo, a imaginação, a razão e a emoção, influenciando a forma como crianças e jovens irão efetuar as suas aprendizagens, comunicar e interpretar o contexto em que se inserem. De acordo com Sousa (2003), a educação artística é promotora da dimensão afetiva e emocional, enquanto linguagem dos sentimentos e das emoções. Ainda de acordo com o ME (2001), a arte, enquanto forma privilegiada de expressão, contribui para a construção da identidade das crianças e dos jovens, quer a nível pessoal quer social, permite uma melhor

compreensão das questões culturais e atua como facilitadora das competências gerais do indivíduo. Vários são os estudos que destacam a sua correlação positiva com a autoestima, a autoperceção positiva e a autoeficácia (Sousa, 2003).

Assim, a componente artística assume um papel fundamental no desenvolvimento da expressividade das crianças e jovens numa esfera pessoal, social e cultural e cada vez mais se reconhece na arte a sua componente educativa, inclusiva e terapêutica.

Segundo Leontiev (2000), a arte enquanto atividade recreativa encontra-se associada às necessidades psicológicas básicas, sendo a recreação necessária a todos os seres humanos. Orientada para uma atividade de socialização, a arte fornece informação sobre o mundo, sobre os valores culturais e as normas, sobre padrões de comportamento e modelos de identidade pessoal. A arte, direcionada para o desenvolvimento pessoal, pode promover a (re)construção de significados e novos modos de perspetivar a realidade.

Sprinthall e Sprinthall (1994) defendem que a melhor forma para estimular o pensamento abstrato da(o) criança/jovem passa pela participação em atividades artísticas, tais como, pintura, drama, dança e música. Ou seja, quanto mais ativo for todo este processo, maior será o desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

A educação é um processo de construção de identidades. Na educação artística, ver, interpretar e fazer objetos artísticos são meios de formação de identidades, porque a mudança existe na medida em que se aprende e a nossa aprendizagem modifica a nossa identidade subjetiva (Freedman, 2003).

O essencial da educação artística é a facilidade com que esta área consegue desenvolver capacidades e competências cognitivas e metacognitivas, promover a educação a partir das suas linguagens específicas, elaborando projetos de aprendizagem relevantes para os alunos e para as comunidades (Cabane et al., 2016).

Através da especificidade das suas áreas e modos próprios de pensar e de fazer arte, a educação artística apresenta um modelo pedagógico que

tem dado provas no desenvolvimento de capacidades e destrezas, tais como, aprender a aprender e aprender a ser, desenvolvendo capacidades de análise crítica, resolução de problemas e curiosidade pelos fenómenos. Através da prática das artes, as crianças e os jovens adquirem consciência do mundo em que vivem e adquirem meios para resistir e intervir diretamente na sua comunidade.

Segundo a equipa de Falcão em 2021, a componente artística assume um papel fundamental no desenvolvimento da expressividade das crianças e jovens numa esfera pessoal, social e cultural e cada vez mais se reconhece na arte a sua componente educativa, inclusiva e terapêutica.

Os grupos artísticos promovem um sentimento individual e grupal de realização, coesão e florescimento dos participantes em tais experiências (Kane, 2013). Também, de acordo com Ruvalcabaa et al., 2017, a pertença a grupos artísticos correlaciona-se significativamente com elevados níveis de inteligência emocional e de resiliência. Rojas e Agudelo (2017), referem que crianças e jovens em perigo, que integram estas atividades, fortalecem as habilidades sociais e comunitárias, porque estas lhes permitem imaginar projetos de vida críticos e autónomos longe das formas de violência que prevalecem no seu quotidiano (Loaiza et al., 2016). Segundo Raza (2019), crianças e jovens em risco que integram atividades artísticas revelam-se mais autoeficazes, acreditam que conseguem superar os desafios académicos, construir e manter relações sociais salutares e revelam-se mais seguros para resistir às pressões sociais e evitar comportamentos de agressão. Também Moreno-Carmona et al. (2020), concluíram que esta integração se revela significativa na construção de valores, crenças, atitudes e aprendizagens que promovem a relação salutogénica da criança e do adolescente consigo mesmo e com o meio social.

É nesta sequência, teórica e pragmática (Modelo Bioecológico do Desenvolvimento de Bronfenbrenner, Teoria da Aprendizagem Social de Bandura e Teoria do Sistema Funcional de Lúria), que surge o D'ARTE enquanto projeto-piloto na definição de um modelo de intervenção em CAR.

1.1. ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

No âmbito do desenvolvimento humano, a literatura aponta tanto fatores de risco como de proteção no acolhimento residencial (AR).

A colocação num contexto não familiar e a permanência longe da família de origem pode atuar como mais uma violência para as crianças/jovens que passaram por situações de fragilidade ao longo de seu desenvolvimento. Segundo Oliveira e Próchno (2010), a situação de AR interfere na vinculação afetiva de modo significativo em crianças/jovens. Jovens que passaram parte do seu desenvolvimento em Casa de Acolhimento Residencial (CAR) podem ter o seu pensamento comprometido, mais concretamente, o seu desenvolvimento cognitivo (Velarde & Martínez, 2008). Na mesma direção, Sigal et al. (2003) afirmam que a experiência de institucionalização prolongada e precoce pode trazer prejuízos graves ao desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Pesquisas mais recentes concluíram que o bem-estar subjetivo de crianças em CAR é significativamente menor do que o das crianças que vivem nas famílias de origem (Heastbaek, 2016; Lausten & Fredriksen, 2016) e que crianças institucionalizadas são mais propensas a faltar à escola e ao abandono mesmo quando comparadas com outras crianças em situações vulneráveis (Berridge et al., 2020).

Quanto aos fatores de proteção no AR, Albornoz (2009) refere que a institucionalização pode funcionar como recurso terapêutico para a recuperação de crianças/jovens vítimas de abandono e abuso, uma vez que, nesse contexto, podem ser resgatadas as experiências de cuidado afetivo, não permitindo que vivências de privação anteriores sejam incapacitantes. Carvalho e Manita (2010) verificaram que, após um período de adaptação inicial, as crianças acolhidas revelaram uma perceção positiva em relação à vida na instituição e uma valorização positiva da instituição enquanto lar que os acolhe. Diversos estudos têm apresentado resultados indicativos de presença de processos de resiliência na construção de novas relações afetivas estabelecidas após a institucionalização, tanto com pares, sobretudo irmãos (Alexandre & Vieira, 2004), como com adultos (Dalbem & Dell'Aglio, 2008). Ainda segundo Weber (2007), crianças/adolescentes institucionalizados que vivem num

ambiente com rotinas e regras claras, podem promover o seu repertório emocional, cognitivo e comportamental, o que facilita o seu desempenho escolar e social.

Na perspetiva bioecológica, o desenvolvimento humano constitui-se de forma ampla, sendo influenciado pela pessoa e pelo processo (Bronfenbrenner, 1996). Aspeto importante promotor do desenvolvimento emocional é a relação com alguém que se importe genuinamente pela criança/jovem e estabeleça uma relação de proximidade com ela (Bronfenbrenner, 2011). De acordo com os estudos anteriores ser acolhido temporariamente em CAR pode contribuir para que a criança/jovem constitua uma rede de apoio satisfatória, capaz de propiciar sentimento de confiança e processos proximais que favorecem o seu desenvolvimento psicológico e social.

2. ENQUADRAMENTO DO PROJETO

2.1. Casa de Acolhimento Residencial da Santa Casa da Misericórdia de Santarém

A CAR da Santa Casa da Misericórdia de Santarém (SCMS) é constituída por duas Unidades Residenciais (UR): "Primeiro Passo" (PP) e "Lar dos Rapazes" (LR).

2.1.1. UR "Primeiro Passo"

O PP foi inaugurado a 17 de setembro de 1998. Encontra-se inserido no Palácio Visconde da Fonte Boa em instalações contiguas ao LR. Destina-se a acolher, provisória e transitoriamente, crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 10 anos, que necessitam de proteção urgente face a situações de maus-tratos, negligência e outras que as coloquem em situação de risco e desproteção. Concebido para alojar até 12 crianças, funciona 24h por dia com o apoio de uma equipa pluridisciplinar, de modo a proporcionar à criança a satisfação holística das suas necessidades em condições tão próximas, quanto possível, às de uma estrutura familiar. Atualmente dá resposta a 10 rapazes e 2 raparigas, com idades compreendidas entre 1 e os 11 anos (integrando uma criança

com idade superior aos 10 anos protocolados), tendo 9 monitores e 3 técnicos superiores a assegurar a sua proteção e promoção com o objetivo de garantirem, o melhor possível, um projeto de vida potenciador de perceção de qualidade biológica, psicológica, social e cultural.

2.1.2. UR "Lar dos Rapazes"

A sua história remonta ao século XIV, altura em que é fundado o Hospital dos Inocentes, destinado ao acolhimento de crianças expostas. Em 2002, sofreu uma profunda remodelação, por forma a adequar-se à realidade dos jovens que acolhia e reduziu progressivamente o número de educandos, contudo manteve a equipa técnica e educativa, o que resultou na duplicação da relação educando/adulto. O espaço físico foi reestruturado com o objetivo de refletir o mais possível uma "casa de família", com divisões mais pequenas, acolhedoras e personalizadas. As rotinas diárias foram alteradas no sentido de promover uma maior implicação e responsabilização de todos os educandos. Funciona 24h por dia com o apoio de uma equipa pluridisciplinar, de modo a proporcionar ao jovem a satisfação das suas necessidades em condições familiares. Atualmente dá resposta a 12 rapazes com idades dos 11 aos 21 anos, tendo 7 monitores e 3 técnicos superiores a assegurar a sua proteção e promoção com o objetivo de garantirem um projeto de vida integrador de qualidade bio-psico-socio-cultural.

2.2. A INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS E JOVENS EM SITUAÇÕES DE PERIGO - DIAGNÓSTICO DO PROBLEMA

Na CAR da SCMS, as equipas, educativa e técnica, têm-se confrontado com dificuldades ao nível da intervenção concertada junto das crianças e jovens, com constantes constrangimentos ao nível da sua intervenção: escassez de respostas comunitárias para integrar as crianças/jovens em atividades extracurriculares (principalmente desportivas e artísticas); escassez de respostas com a família das crianças/jovens; dificuldades de mobilização física dos pais/representantes das crianças/jovens à CAR; dificuldades financeiras dos pais/representantes da criança/jovem para receberem em períodos de fim-de-semana e férias os seus filhos/crianças/jovens; dificuldades de mobilização social dos pares das

crianças/jovens à CAR; rótulo societário negativo das CAR; escassez de informação adequada e esclarecida por parte do pessoal docente e não docente dos agrupamentos e escolas da cidade relativamente à dinâmica das CAR; manifestação de angústia e tristeza por parte das crianças/jovens e de hostilidade para com os pares e adultos na CAR; manifestação de atitudes de agressividade por parte das crianças/jovens para com os pares e adultos na CAR; manifestação de comportamentos desadequados e agressivos das crianças/jovens para com o seu próprio corpo (comportamentos de automutilação), para com os pares e para com os adultos na CAR; cerca de 30% das crianças e 50% dos jovens possuem diagnóstico de doença mental e são acompanhados nos serviços de pedopsiquiatria e de psicologia do Serviço Nacional de Saúde (SNS); cerca de 50% das crianças e 90% dos jovens têm dificuldades de ensino-aprendizagem; cerca de 40% das crianças e 70% dos jovens têm adaptações curriculares nas escolas; manifestação de comportamentos desadequados e agressivos das crianças/jovens no contexto escolar para com os pares e adultos; fragilidade das medidas de reparação escolares por escassez de pessoal para poder potenciar junto das crianças/jovens medidas cívicas.

Segundo a literatura e o diagnóstico interno realizado pela equipa da CAR, urge apoiar a nível biológico, psicológico, educativo, familiar e social as crianças/jovens. O caminho deve ser feito não só com estes, mas também com as pessoas de referência com as quais construíram laços emocionais ao longo do seu percurso desenvolvimental. Na perspetiva da equipa, este caminho deve sustentar-se na promoção de comportamentos protetores, porque só assim se consegue diminuir os comportamentos de risco, mais concretamente, prevenir situações de (re)incidência da agressão. É assim que surge o projeto D'AR-TE.

2.3. Projeto D'AR-TE

2.3.1. Apresentação e caracterização

De 2020 a 2022, pretende-se, através da dinamização de atividades artísticas dirigidas a 24 crianças e jovens em perigo com medida de acolhimento residencial, promover competências pessoais, de socialização

interpessoal e de estímulo das relações e diminuir em 25% os comportamentos de agressão.

O objetivo é através de oficinas de artes (onde se incluem a oficina de teatro/curta-metragem, da música e de expressão corporal/dança) estimular a criatividade, fomentar estratégias de comunicação assertivas, o trabalho de grupo/cooperativismo, a perceção de suporte social, promover a autoconfiança, o autoconceito, a autoestima e estimular o funcionamento executivo. Numa lógica de continuidade integrativa entre as várias oficinas, as crianças/jovens primeiro representam, depois sentem e constroem a música e a letra e por fim, interpretam-na utilizando o corpo, através da dança. Pretendem ser espaços de desenvolvimento da expressividade numa esfera pessoal, social e cultural como componente educativa, inclusiva e terapêutica.

Atividades

A oficina de artes iniciou em setembro de 2020 e vai até julho de 2021 com o teatro/curta-metragem, duas vezes por semana, uma com os jovens do 'Lar dos Rapazes' e outra com as crianças do 'Primeiro Passo'.

Todas as sessões iniciam-se com um *energizer* e terminam com uma reflexão crítica e um exercício de relaxamento.

Diversas têm sido as dinâmicas implementadas centradas nas motivações das crianças e dos jovens.

As crianças do 'Primeiro Passo' encenaram e apresentaram uma peça de teatro designada "Teatro musical, o Girassol" (Imagem 1).

IMAGEM 1. *Teatro musical, o Girassol*



Fonte: Própria

Atualmente encontram-se a preparar a representação 'O monstro das cores', centrando-se a dinâmica na descoberta, identificação e nomeação das emoções, através de leitura, dramatização e conceção de fantoches (Imagem 2).

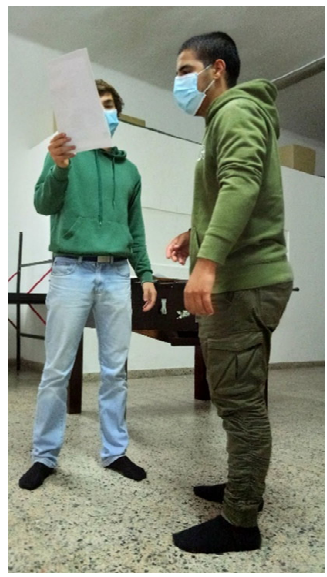
IMAGEM 2. *Teatro fantoches, o Monstro das cores*



Fonte: Própria

Os jovens do ‘Lar dos Rapazes’ declamaram poemas escolhidos pelos próprios de autores clássicos portugueses (Imagem 3).

IMAGEM 3. *Declamação de poemas de autores clássicos portugueses*



Fonte: Própria

Escreveram *sketchs* do quotidiano da CAR onde se encontram a residir, promoveram as filmagens e procederam à sua montagem (Imagem 4).

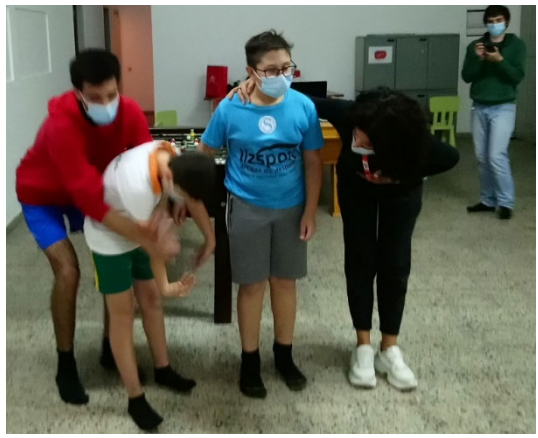
IMAGEM 4. *Sketchs do quotidiano da CAR*



Fonte: Própria

Efetuaram a produção escrita criativa da peça de teatro "Pedro e Inês" a partir de contação de estória e atualmente encontram-se a preparar a representação, a desenhar e a conceber trajes e cenários (Imagem 5).

IMAGEM 5. *Peça de teatro "Pedro e Inês"*



Fonte: Própria

De setembro de 2021 a março de 2022, será dinamizada, em colaboração com a Escola Superior de Educação e com o Conservatório de Música de Santarém, a oficina da música onde se pretende que as crianças/jovens escrevam letras de canções, desenvolvam a melodia e desenhem e confecionem os instrumentos de percussão. No final desta oficina será organizado um espetáculo musical dirigido aos pais/representantes legais, aos pares convidados pelas crianças/jovens e à comunidade educativa em geral. De abril a julho de 2022, com a colaboração da Escola Superior de Desporto de Rio Maior, será realizada a oficina de dança que pretende promover a expressividade corporal das crianças/jovens da CAR. No final desta oficina, será promovida um evento de demonstração à comunidade civil. De setembro a dezembro de 2022, ir-se-á proceder à integração das três oficinas e dar a conhecer o trabalho desenvolvido no decorrer dos três anos de projeto através de um evento dirigido a toda a comunidade, onde as crianças e jovens irão apresentar as peças de teatro desenvolvidas pelo PP e pelo LR, os

sketchs do quotidiano da CAR, um concerto musical e um espetáculo de dança.

2.3.2. Avaliação D'AR-TE

A avaliação constitui-se como uma etapa fundamental em qualquer projeto de intervenção.

No decorrer do projeto será desenvolvida uma avaliação externa com recurso a uma metodologia *on going*, promovida pela Rede Europeia Anti-Pobreza.

Internamente, esta será desenvolvida em dois níveis.

A nível intrasujeito, no início e no fim do projeto, centrada em três domínios: comportamental (ocorrência de comportamentos agressivos na CAR e na escola; registo de utilização de psicofármacos, de integração em consultas de especialidade, de ocorrência de intervenções de urgência, de processos tutelares educativos e crime e de notas escolares; e protocolo de avaliação comportamental, dos 0 aos 48meses); morfofisiológico (comportamento alimentar e níveis de cortisol), emocional (competências individuais, relacionais e académicas; perceção de agressão, de suporte social familiar e de pares; de autoconceito, de autoestima, de práticas parentais) e cognitivo (protocolo de avaliação neuropsicológica (AN) dos 5 aos 7 anos- Tartaruga da Ilha- BAFEC; dos 8 aos 11 anos- TI- BAFEC; CTT; WCST; STROOP; FAB-CI; TORRE DE LONDRES; WISC (5 provas); FCR-B; e dos 10 aos 25 anos- CTT; WCST; STROOP; FAB-CI; TORRE DE LONDRES; FCR-B (Cópia); FV; FCR-B (Memória); TP; WISC (5 provas); TI- BAFEC/Funções Emocionais; IGT).

O segundo nível é inter-grupos, onde serão comparadas as quatro CAR (duas que integram o D'AR-TE e outras duas que se constituem como grupo de controlo) com o objetivo de validar o impacto do projeto junto das crianças e jovens da CAR, nomeadamente ao nível da aquisição de competências cognitivas (funções executivas), psicoemocionais (autoestima e autoconceito) e sociorelacionais (suporte social e práticas parentais). Terá também como objetivo avaliar a incidência e a

prevalência de comportamentos de agressão no início e no final do projeto, percebendo a sua evolução ao longo dos 3 anos.

3. RESULTADOS

Todas as crianças e jovens têm estado implicados ativamente na oficina de artes.

De março a dezembro de 2020, ocorreram 181 situações de agressão por parte das crianças e jovens da CAR, sendo que 64,5% foram de agressão psicológica/verbal em situações de relação (n= 98), 43,4% situações de agressão física em situações de relação (n= 66) e 11,2% situações de agressão contra objetos e/ou equipamentos (n= 17).

A maioria dos comportamentos de agressão (95,4%) foram despoletadas pela criança/jovem que agrediu.

A situação de agressão envolveu em 41,4% das vezes a criança/jovem com o adulto (n= 63); em 35,5% a criança/jovem com outra criança/jovem (n=54); em 19,7% a criança/jovem com outras crianças/jovens (n= 30); em 9,9% a criança/jovem com mais do que um adulto (n=15); e em 5,3% das restantes situações não foi possível identificar os intervenientes.

Os comportamentos de agressão ocorreram maioritariamente na CAR 'Primeiro Passo' (49,30%), de seguida na CAR 'Lar dos Rapazes' (46,10%) e em menor escala nos agrupamentos escolares (4,60%). Esta menor prevalência de comportamentos de agressão em contexto escolar poderá ser explicada pelos atrasos na disponibilização de informações prestadas pelos agrupamentos, ao contrário do que se verifica na CAR em que estas são recolhidas de forma imediata e contínua.

Na CAR, verificamos que 77% das agressões ocorreram no espaço exterior e 18,40% no interior. O que poderá ser explicado pelo facto da maioria dos comportamentos de agressão ocorrem aquando da menor supervisão por parte de adultos.

No que concerne à perceção da gravidade do comportamento de agressão revela-se uma heterogeneidade de classificações entre a

criança/jovem e o adulto, sendo que para a criança/jovem, 41% considera agressão ligeiro, 36% moderada, 20% grave e 3% muito grave. Já na perceção do educador/professor, 45% considera o comportamento de agressão como grave, 42% moderado e 13% muito grave.

Efetuando uma análise comparativa entre o primeiro mês do projeto (setembro de 2020) e o último mês do ano civil (dezembro de 2020), foi possível verificar um decréscimo de 55% de comportamentos de agressão, o que parece ser indicador da validade deste modelo de intervenção em acolhimento residencial.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da arte tem vindo a ser reconhecida em políticas públicas na área da educação (ME, 2001) por evocar o jogo, a imaginação, a razão e a emoção, influenciando a forma como crianças/jovens irão efetuar as suas aprendizagens, comunicar e interpretar o contexto em que se inserem. De acordo com Sousa (2003), a educação artística é promotora da dimensão afetiva e emocional, enquanto linguagem dos sentimentos e das emoções. Ainda de acordo com o ME (2001), a arte, enquanto forma privilegiada de expressão, contribui para a construção da identidade das crianças/jovens, quer a nível pessoal quer social, permite uma melhor compreensão das questões culturais e atua como facilitadora das competências gerais do indivíduo. Vários são os estudos que destacam a sua correlação positiva com a autoestima, a autoperceção positiva e a autoeficácia (Sousa, 2003). Assim, a componente artística assume um papel fundamental no desenvolvimento da expressividade das crianças/jovens numa esfera pessoal, social e cultural e cada vez mais se reconhece na arte a sua componente educativa, inclusiva e terapêutica. Orientada para uma atividade de socialização, a arte fornece informação sobre o mundo, sobre valores culturais e normas, sobre padrões de comportamento e modelos de identidade pessoal. A arte, direcionada para o desenvolvimento pessoal, pode promover a (re)construção de significados e novos modos de perspetivar a realidade, apresentando-se a educação artística como um modelo que tem dado provas no desenvolvimento de capacidades e destrezas, tais como, aprender a

aprender e aprender a ser, desenvolvendo capacidades de análise crítica, resolução de problemas e curiosidade pelos fenómenos.

A ausência de competências pessoais e sociais nas crianças e nos jovens, pode levá-los a envolverem-se com pares e/ou grupos desviantes e até mesmo a adotar comportamentos delinquentes. Assim, as relações interpessoais são especialmente importantes e correlacionam-se com o bem-estar subjetivo (Pérez-García et al., 2019). Campos et al. (2019) mostraram que a não participação em atividades de lazer encontra-se associada a diversos problemas de saúde mental (eg., comportamento agressivo) e Rodrigues e Barbosa-Ducharne (2017) associam o bem-estar à importância que as crianças/adolescentes atribuem à participação, ou seja, a possibilidade de poderem contribuir para a evolução de sua vida e para a gestão da CAR.

Neste contexto surge o D'AR-TE, com o objetivo de dar resposta a algumas destas questões e trabalhar um conjunto de competências psicológicas, relacionais e sociais que se revelam essenciais para um desenvolvimento salutogénico, para uma relação equilibrada com pares e adultos e promotora de perceção de qualidade de vida e bem-estar da criança e do jovem.

As oficinas de arte, divididas em três grandes áreas (teatro/curta-metragem, música e expressão corporal/dança) tiveram início em setembro de 2020 e ainda se encontram em fase de desenvolvimento. Nesta primeira fase, com a oficina de teatro/curta-metragem, as crianças e os jovens têm-se revelado implicados e motivados, nas diferentes atividades que têm sido desenvolvidas, quer por proposta da equipa quer por sugestão dos próprios.

Embora existam ainda duas oficinas por realizar, os primeiros resultados já se revelam animadores, com uma redução de 55% dos comportamentos de agressão.

Em face destes resultados, implementar e validar um modelo de intervenção em CAR que se centre numa perspetiva de promoção de fatores protetores - que seja uma resposta inovadora, com integração sistémica de um conjunto de atividades de estimulação artísticas que visam o fomento de competências pessoais, de socialização interpessoal e de

estímulo das relações - parece tornar-se fundamental para a promoção da qualidade do AR para crianças e jovens em perigo em Portugal.

5. REFERENCIAS

Alexandre, D. T., & Vieira, M. L. (2004). Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. *Psicologia em Estudo*, 9(2), 207-217. https://doi.org/10.1590/S1413-73722004000200007

Albornoz, A. C. G. (2009). Perspectivas no abrigamento de crianças e adolescentes vitimizados. In S. Rovinski & R. Cruz (Eds.). *Psicologia jurídica: Perspectivas teóricas e processos de intervenção* (pp.181-194). Vetor.

Berridge, D., Luke, N., Sebba, J., Strand, S., Cartwright, M., Staples, E., McGrath-Lone, L., Ward, J., & O'Higgins, A. (2020). *Children in need and children in care: Educational attainment and progress.* University of Oxford, Department of Education/University of Bristol.

Brannstrom, L., Forsman, H., Vinnerljung, B., & Almquist, Y.B. (2017). The truly disadvantaged? Midlife outcome dynamics of individuals with experiences of out-of-home care. *Child Abuse & Neglect*, 67, 408-418. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.11.009

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano*. Artes Médicas.

Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Artmed.

Cabane, C., Hille, A., & Lechner, M. (2016). Mozart or Pelé? The effects of adolescents' participation in music and sports. *Labour Economics*, *41*, 90-103. doi: 10.1016/j.labeco.2016.05.012

Campos, J., Barbosa-Ducharne, M., Dias, P., Rodrigues, S., Martins, A. C., & Leal, M. (2019). Emotional and behavioral problems and psychosocial skills in adolescents in residential care. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 36, 237–246. doi:10.1007/s10560-580 018-0594-9

Carvalho, T., & Manita, C. (2010). Percepções de crianças e adolescentes institucionalizados sobre o processo de institucionalização e a experiência na instituição. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. Almeida, R. Cabecinhas, R. Cascio, C., Moore, D., & McGlone, F. (Eds). Social touch and human development. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 35, 5–11, doi:10.1016/j.dcn.2018.04.009

Dalbem, J., & Dell'Aglio, D. (2008). Apego em adolescentes institucionalizadas: processos de resiliência na formação de novos vínculos afetivos. *Psico*, 39(1), 33-40.

Eisner, E. (1997). Cognition and representation: A Way To Pursue the American Dream? *Phi Delta Kapan*,78 (5), 348-353.

Falcão, M., Leite, T., & Pereira, T. (2021). *Educação artística 2010-2020*. Escola Superior de Educação de Lisboa.

Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics and the social Life of Art.* Teachers College, Columbia University.

Heastbaek, A. (2016). The rights of children placed in out-of-home care. In A. Falch-Eriksen & E. Backe-Hansen (Eds.), *Human rights in child protection. Implications for professional practices and policy* (pp. 129–146). Palgrave MacMillan.

Kane, K. (2013). Best practices in the performing arts: Transformation and flourishing in a progressive summer dance theater program for adolescentes. *Journal of Dance Education*, 13, 71-77.

Lausten, M., & Fredriksen, S. (2016). Do you love me? An empirical analysis of the feeling of love amongst children in out-of-home care. *Scottish Journal of Residential Child Care*, 15(3), 90–103.doi: 10.14324/111.444.ijsp.2017.07

Leontiev, D. A.(2000). Funções da arte e educação estética. In J. P. Fróis (Coord.). *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares.* Serviço de Educação e Bolsas, Fundação Calouste Gulbenkian.

Loaiza de la Pava, J., Alford, J.A., Salazar Castilla, M., & León Castaño, D. (2016). Mulipropaz: Experiencias de mediación desde la potencia de la vida: una lectura desde la paz imperfecta. *Aletheia*, 8(2), 12-27.

Mills, R., Alati, R., O'Callaghan, M., Najman, J., Williams, G., Bor, W., & Strathearn, L. (2011). Child abuse and neglect and cognitive function at 14 years of age: findings from a birth cohort. *Pediatrics*, 127, 4-10. doi: 10.1542/peds.2009-3479

Ministério da Educação (2001). *Currículo do Ensino Básico: Competências essenciais*. Departamento de Educação Básica.

Moreno-Carmona, N. D., Tasamá-Rincón, M., Rojas-Cruz, C. A., & Soto-Soto, J. D. (2020). La dimensión positiva de las actividades extraescolares en la niñez y la adolescencia. *Revista Aletheia*, 12(1), 97-116

O'Connor, T., & Scott, S. (2007). *Parenting and outcomes for children*. Joseph Rowntree Foundation.

Oliveira, S. & Próchno, C. (2010). A vinculação afetiva para crianças institucionalizadas à espera de adoção. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(1), 62-84. https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000100006

Pérez-García, S., Águila-Otero, A., González-García, C., Santos, I., & Del Valle, J. (2019). No one ever asked us. Young people's evaluation of their residential child care facilities in three different programs. *Psicothema*, 31 (3), 319-326. doi: org/10.7334/psicothema2019.129

Raza Carrillo, D. F. (2019). Actividades extraescolares y autoeficacia en niños, niñas y adolescentes: El caso de una escuela en Quito-Ecuador. *Revista ABRA*, 39(59), 73-86. https://doi.org/10.15359/abra.39-59.4

Rodrigues, S., & Barbosa-Ducharne, M. (2017). Residential child and youth care in Portugal: Current challenges and the need for quality care assessment. In T. Islam & L. Fulcher (Eds.), *Residential child and youth care in a developing world. European perspectives* (pp. 356-366). The CYC-Net Press.

Rojas, M., & Agudelo, J. J. (2017). Construir artistas para la vida. Experiencias pedagógicas desde la organización popular comunitaria. *El Ágora USB*, 17(1), 58-74. https://doi.org/10.21500/16578031.2811.

Ruvalcabaa Romero, N. A., Gallegos, J., Borges del Rosal, A., & Gonzalez, N. (2017). Extracurricular activities and group belonging as a protec-tive factor in adolescence. *Psicología Educativa*, *23*, 45-51. https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.09.001

Sigal, J., Perry, J., Rossignol, M., & Ouimet, M. (2003). Unwanted infants: Psychological and physical consequences of inadequate orphanage care 50 years later. *American Journal of Orthopsychiatry*, 73(1), 3-12. https://doi.org/10.1037/0002-9432.73.1.3

Sousa, A. (2003). *A educação pela arte e arte na educação, bases psicopedagógicas*. Instituto Piaget.

Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1994). *Psicologia educacional: Uma abordagem desenvolvimentista.* McGraw-Hill.

Velarde, M., & Martínez, P. (2008). Perspectiva temporal futura em adolescentes institucionalizados. *Revista de Psicologia*, XXVI(2), 256-276.

Weber, L. (2007). *Eduque com carinho* (2ª ed). Juruá.

SER Y ESTAR. EL PENSAMIENTO VISUAL COMO TERAPIA

JUAN ROMÁN BENTICUAGA
Universidad de Huelva.

1. INTRODUCCIÓN

El programa "Arteterapia para personas con alzhéimer y sus familiares" se propone transferir los conocimientos y recursos generados a partir de la aplicación evaluada de un programa de arteterapia realizado, desde 2012 hasta la actualidad, en el geriátrico San Joaquín y Santa Ana, de San Juan del Puerto. Este programa, evaluado según estándares científicos, ha generado evidencia sobre la eficacia y eficiencia de la arteterapia (AT) como tratamiento para personas afectadas de la enfermedad de alzhéimer (EA) u otras demencias seniles en fase moderada o avanzada. Por tanto, se trata, de, sobre la base de la evidencia obtenida, extender los constatados beneficios de la intervención arteterapéutica a nuevos colectivos con el mismo perfil clínico (personas mayores afectadas de alzhéimer u otro trastorno neurocognitivo –TNC- mayor prevalente en la vejez).

El programa aquí propuesto se ha implementado en la sede onubense de la Asociación de Familiares de enfermos de Alzhéimer (AFA), desde el 26 de septiembre hasta el 30 de noviembre de 2016.

El programa se aplica a enfermos de alzhéimer u otros TNC prevalentes en la vejez en dos sesiones semanales, de 2 h. de duración cada una, coordinadas por un arteterapeuta profesional y monitorizadas por dos psicólogas con experiencia acreditada en arteterapia, todos ellos formados en la Universidad de Huelva. Se complementa con una sesión semanal formativa a familiares de los enfermos tratados.

El presente proyecto consta de 1) introducción sobre la enfermedad de alzhéimer, definición, etiología y prevalencia; intervenciones terapéuticas habituales y arteterapia; 2) revisión de la documentación científica sobre intervenciones arteterapéuticas en el colectivo mencionado, 3) metodología de investigación y resultados obtenidos por el programa precedente (desarrollado en el geriátrico de San Juan del Puerto) 4) descripción detallada de la metodología de intervención propuesta para el programa a desarrollar en AFA.

1.1. Justificación e interés del programa planteado. Datos sobre prevalencia

En nuestro país, y según el INE (2015a), el porcentaje de población mayor de 65 años será del 20 % en 2020, superando el 37 % en 2050. La población mayor de 85 años pasará del 3,5 % en 2020 al 9,6 % en 2050. En la misma línea, los datos aportados por la OMS (2012) muestran que el porcentaje de personas mayores de 60 años se duplicará entre 2000 a 2050, pasando del 11 % al 22 % de la población: de 650 millones a 2000 millones, en términos absolutos.

La enfermedad de alzhéimer (en adelante, EA) afecta hoy entre 36 y 44 millones de personas en el mundo, y en 2050 se espera que esta cifra alcance los 135 millones, convirtiéndose en uno de los principales problemas de salud a nivel mundial. Con motivo del Día Mundial del Alzhéimer, la Sociedad Española de Neurología difundió a través de la agencia EFE (2014) que, después de un siglo de investigación, no existe un tratamiento eficaz contra esta enfermedad. El fracaso médico en la lucha contra la EA ha contribuido sin duda a extender el pesimismo, la derrota prematura y la impresión de que poco se puede hacer. Sabemos que, hoy por hoy, el alzhéimer no tiene cura y la evolución de esta enfermedad mortal es de unos 10 a 15 años. Sin embargo, este extendido derrotismo no debe inhibir nuestras energías, enfocadas no sólo a la lucha contra la degeneración neurológica, sino dirigidas también a la dignificación, legítima y necesaria, de la persona, su puesta en valor dentro de la sociedad, su visibilidad, sus inmensas posibilidades que deben sobreponerse y adquirir un relieve prominente. La arteterapia está consolidándose paulatinamente como una opción eficaz en el

tratamiento de los trastornos emocionales, conductuales incluso cognitivos asociados a las demencias prevalentes en la vejez.

1.2. Breve caracterización de la enfermedad de Alzhéimer

En torno al 50 % de las demencias de iniciación en la adultez o la ancianidad son caracterizables como EA. No es fácil un diagnóstico diferencial pre mortem por lo que, considerando prioritariamente el punto de vista clínico, aquí serán tratadas en el mismo grupo. Entre las manifestaciones clínicas de la demencia senil y de la EA cabe destacar:

- A nivel cognitivo-lingüístico: déficits mnésicos globales, déficits atencionales, aumento de las dificultades para resolver tareas cognitivas que impliquen la aplicación de juicios o razonamientos lógicos, desorientaciones personales y desorientaciones espaciotemporales. Suele darse en fases avanzadas la tendencia progresiva al aislamiento, conforme las capacidades sensoriales y cognitivas declinan. Además, se produce un empobrecimiento progresivo del lenguaje, que en ocasiones se estanca en perseveraciones insistentes, monótonas, con aparición de ecolalias y respuestas inapropiadas a las preguntas que se les dirige.

- A nivel conductual: aparecen conductas descontroladas y carentes de funcionalidad, por ejemplo, deambulaciones persistentes, alteraciones en la locomoción, que los sujetos realizan cada vez con mayor torpeza y temblor, agitaciones, incontinencia urinaria o fecal y automatismos motores reiterados.

- A nivel afectivo: embotamiento afectivo frecuentemente acompañado de desinterés y apatía, una emocionabilidad inadecuada. A veces, el cuadro clínico puede adoptar formas psicopáticas con tendencia manifiesta a la agresividad, irritabilidad excesiva y trastornos en la sexualidad. En otras ocasiones, el paciente exhibe una modalidad depresiva, con inhibición afectiva, tristeza, tendencia a la autoinculpación y el auto-reproche.

Casi desde el origen del estudio de la EA se habló de etapas diferenciadas. La clasificación más extendida distingue tres estadios o fases, con una etapa inicial predemencial. Seguimos a Martín Carrasco (2006a) en la caracterización de estos estadios: fase predemencial, demencia leve (estadio inicial), demencia moderada (segundo estadio) y demencia avanzada (tercer estadio). Al inicio, los síntomas precoces pueden confundirse fácilmente con el deterioro propio de la edad, pero un examen detallado puede revelar leves déficits cognitivos. La característica más destacada por los investigadores es la pérdida de memoria, seguida de disfunciones ejecutivas y la apatía. En el estadio inicial, fase que suele durar entre 2 y 4 años, se observan ciertos trastornos cognitivos (especialmente en la memoria a corto plazo) y del estado del ánimo y la personalidad; posteriormente, a lo largo de 3 y 5 años, la demencia moderada se define por las parafasias, neologismos, afectación de la memoria a largo plazo y las alteraciones de las expresiones emocionales; y, finalmente, la demencia avanzada se caracteriza por desembocar en la incapacidad por realizar satisfactoriamente diversas actividades básicas de la vida diaria (ABVD), por lo que precisa atención total.

Para cambiar la forma en que se ajusta una imagen en el documento, haga clic y aparecerá un botón de opciones de diseño junto a la imagen. Cuando trabaje en una tabla, haga clic donde desee agregar una fila o columna y, a continuación, haga clic en el signo más.

2. FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA

2.1. Revisión documental sobre AT aplicada a personas mayores con demencias seniles (o trastorno neurocognitivo de la vejez), principalmente EA. Método

Para una revisión de la documentación disponible en bases de datos científicas, se realiza, en junio de 2015, un rastreo bibliográfico de artículos publicados en revistas científicas indexadas (artículos de investigación) y otros documentos (libros, capítulos de libro y tesis) recogidas por los siguientes buscadores: Elsevier-ScienceDirect, EBSCOHost, Science direct, ISOC, NDTLD portal de tesis, Plataforma Proquest, y metabuscador BUHGLE. Las bases de datos consultadas

fueron PsycInfo, SCOPUS, Medline, PsycARTICLES y ProQuest Psychology Journals. Los criterios de búsqueda fueron: artículos en inglés y español, publicados entre los años 1960 y 2015 (junio), los artículos debían estar publicados o aceptados para su publicación, el diseño de los estudios tanto transversal como longitudinal y los estudios podían ser de caso único, descriptivos o cuasiexperimentales. Los criterios de inclusión fueron los siguientes: los participantes debían presentar EA en cualquier estadio, se debían informar de la influencia de la intervención en diferentes ámbitos (cognitivo-lingüístico, conductual y/o emocional), y las intervenciones debían tener carácter arteterapeutico. Es preciso puntualizar nuevamente que el término "arteterapia" tiene significado diferente según el ámbito y el enfoque adoptado. Concretamente, nos referimos al hecho de que en el ámbito anglosajón, en parte de Europa y en varios países orientales como Corea y Japón, el término "arteterapia" se utiliza en sentido globalizador que integra distintas artes, típicamente: artes plásticas y visuales, música, danza, teatro y literatura. Encontraremos también el uso del término "arteterapia" para designar terapias multisensoriales soportadas por actividades artísticas o bien terapias de corte cognitivo basadas en actividades de estimulación creativa. Se incluyen también informes de intervenciones que utilicen sólo una o dos modalidades artísticas (por ejemplo, música y danza), pero sigan denominándolas "arteterapia". En consecuencia, y como criterio de exclusión necesario, se descartaron los documentos que, aun informando intervenciones basadas en terapias creativas, las denominen con términos específicos como "danzaterapia", "pinturaterapia", "musicoterapia", etc., así como las revisiones teóricas. Las palabras claves utilizadas fueron "arteterapia" y "alzheimer" utilizando el operador booleano Y/AND. Utilizando Tesauro se manejaron los términos "Art therapy" y "Alzheimer's disease": SU.EXACT("Alzheimers disease") AND SU.EXACT("Art therapy").

Los documentos y reporters encontrados fueron seleccionados en función de su afinidad con los objetivos de la revisión. La búsqueda inicial tanto por Tesauro como utilizando términos no exactos proporcionó 26.953 documentos (5.192 artículos de revistas científicas, 2.272 informes y 1.800 artículos de revistas profesionales). Tras aplicar los filtros

correspondientes, se redujo el número a 2.524 publicaciones. Tras la lectura de los títulos y resúmenes se eligieron 90 documentos (2.434 estudios cribados) que tras la aplicación de los criterios de selección y exclusión se redujeron a 34 estudios incluidos en la revisión sistemática.

Cuando trabaje en una tabla, haga clic donde desee agregar una fila o columna y, a continuación, haga clic en el signo más. La lectura es más fácil, también, en la nueva vista de lectura. Puede contraer partes del documento y centrarse en el texto que desee. Si necesita detener la lectura antes de llegar al final, Word le recordará dónde dejó la lectura, incluso en otros dispositivos.

3. PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN DEL ESTUDIO PRECEDENTE (EN EL QUE SE BASA EN PROGRAMA DE AT EN AFA)

3.1. OBJETIVOS

1. Valorar si la aplicación de la AT mejora los resultados de salud psicológica, midiendo, antes y después de la aplicación, los parámetros cognitivos de la enfermedad de alzhéimer, demencia senil común y depresión en personas mayores (con más de 70 años o más de 60, en casos de alzhéimer) internadas en un Centro de Mayores como residencia habitual.
2. Analizar la repercusión de la AT en la reducción de la depresión asociada a las demencias o EA; analizar asimismo el fortalecimiento de la autoestima, la capacidad de afrontamiento de sus situaciones, el tono emocional habitual y el grado de relación interpersonal y social.
3. Evaluar la repercusión de la AT en el estado funcional y la autopercepción de calidad de vida.

3.2. Metodología de investigación

3.2.1. Hipótesis

1º. La utilización reglada y sistemática de la AT frena el avance del deterioro cognitivo de las personas mayores afectadas por EA, demencias seniles o trastorno neurocognitivo mayor asociado a la edad.

2º. La intervención arteterapéutica en personas mayores actúa reduciendo la depresión, fortaleciendo la autoestima, la capacidad de afrontamiento de sus situaciones, el tono emocional habitual y el grado de relación interpersonal y social.

3º. La aplicación arteterapéutica mejora el estado funcional y la autopercepción de calidad de vida.

3.2.2. Metodología

Diseño del estudio. Caracterización general

Tipo de diseño: experimental.

Definición de la población: Personas mayores de 80 años afectadas por TNM y personas mayores de 60 años afectadas por EA.

Procedimiento de extracción de la muestra: muestra de conveniencia. Todos los sujetos residentes en un Centro de Mayores como residencia habitual.

Procedimiento de asignación de sujetos al grupo de control o al experimental: aleatorización simple.

Aplicación de tests: por personal de la institución que acoge el programa.

Elaboración y aplicación de entrevistas estructuradas a participantes y personal sanitario o asistencial de la institución: por personal de la institución que acoge el programa.

Interpretación de test y evaluación de resultados: por parte de evaluadores externos, asegurando el cegamiento respecto a la pertenencia de los sujetos al control o al experimental.

Tipo de intervención: grupal (dos grupos de 9 y 7 sujetos cada uno, en la primera fase; un grupo único de 13 sujetos en la segunda fase).

Procedimiento de extracción de la muestra y constitución de los grupos

La utilización de una muestra de conveniencia es práctica habitual en los estudios que evalúan e informan intervenciones psicosociales –no farmacológicas- grupales aplicadas a personas mayores afectadas de demencia. Sólo en los estudios de caso único es posible hacer la intervención a domicilio. Si los pacientes son aún relativamente autónomos y su grado de deterioro no es elevado, lo habitual es que las intervenciones se realicen en centros de día, a los que los mayores acuden durante el día, pernoctando en su domicilio. Cuando los sujetos están moderada o gravemente afectados de demencia, lo habitual es que estén institucionalizados en residencias geriátricas. Las intervenciones grupales exigen un espacio común en el que desarrollarlas, y es normal que este espacio sea la propia residencia. Este conjunto de condiciones necesarias para garantizar la continuidad del programa y limitar su coste da como resultado el uso de muestras de conveniencia en los estudios que evalúan tales intervenciones.

Continuando con la tradición en los estudios que evalúan el efecto de programas psicosociales en atención geriátrica, la utilización de muestras de conveniencia no impide que el estudio pueda ser calificado de experimental.

Los 32 sujetos participantes en nuestro programa han sido divididos aleatoriamente en dos submuestras de igual tamaño; a una se le aplicó arteterapia y a la otra no, actuando a estos efectos de control. Hemos superado la tasa de participación esperada (90%). El grupo experimental ha sido tratado en 2 grupos de 9 y 7 sujetos cada uno (en la primera fase) y un grupo único de 13 sujetos en la segunda fase (por el fallecimiento de 3 de personas que integraban el grupo de mayor deterioro, M. A. y D.) En el grupo control se produjeron cuatro bajas durante el periodo que comprende la primera fase de la intervención; y tres bajas más acontecieron durante la segunda fase, afectando esta vez al grupo experimental, por lo que los resultados serán calculados a partir N = 28 (primera fase) y N = 25 (seguimiento).

Selección de sujetos

El personal de la institución receptora del programa elaboró un listado de personas diagnosticadas por las enfermedades objeto de este estudio; la práctica totalidad de los residentes compuso este listado. Han sido distribuidos los sujetos por aleatorización simple, mediante sorteo, en dos subgrupos: de intervención arteterapéutica (E) y de control (C).

De este modo, se han formado 2 subgrupos, a su vez subdivididos en dos durante la primera fase de la intervención y sin subdivisión en la segunda fase:

TABLA 1. *Primera fase*

	GRUPO EXPERIMENTAL (16 sujetos)	**GRUPO CONTROL (12 sujetos)**
GRUPO A: Enfermos de alzhéimer o demencias seniles en fase avanzada **(12 sujetos)**	**7 sujetos**	**5 sujetos**
GRUPO B: Enfermos de EA o demencias seniles en fase moderada **(16 sujetos)**	**9 sujetos**	**7 sujetos**

TABLA 2. Segunda fase

	GRUPO EXPERIMENTAL (13 sujetos)	**GRUPO CONTROL (12 sujetos)**
GRUPO ÚNICO: Enfermos de alzhéimer o demencias seniles	**13 sujetos**	**12 sujetos**

Temporalización general del estudio

Temporalización total del estudio: 23 meses

Fase previa (8 de enero- 1 de abril de 2013): contactos institucionales y con el equipo de tratamiento de los sujetos, preparación de los materiales para la recogida de datos, reclutamiento de los sujetos y formación de grupos. Toma de datos preintervención a todos los sujetos (experimentales y controles)

Intervención:

Primera fase (1 de abril -31 de julio): aplicación de AT (1 sesión semanal de dos a tres horas de duración). Obtención de las medidas post de depresión, percepción de calidad de vida y desarrollo cognitivo, al término de la primera fase.

Segunda fase (23 de septiembre de 2013 a 30 de diciembre de 2014): aplicación de AT (1 sesión semanal de dos a tres horas de duración). Realización de entrevistas de seguimiento. En noviembre de 2014 se completa la obtención de los datos de seguimiento del funcionamiento cognitivo.

Informe (diciembre 2014): elaboración del informe a cargo de este equipo de investigación, a partir de los resultados ofrecidos por los evaluadores externos con los datos pre y post obtenidos, más las valoraciones realizadas basadas en entrevistas a participantes y personal de la institución. La realización del informe se hace con independencia de que la intervención continúe durante el 2014 completo.

TABLA 3. Medidas de intervención

<table>
<tr><td>Medidas pre (marzo 2013)</td><td colspan="2">INTERVENCIÓN 1ª fase (Abril-julio 2013)</td><td>Medidas post (agosto-septiembre 2013)</td><td>INTERVENCIÓN 2ª fase (septiembre 2013-diciembre 2014)</td><td>Medidas seguimiento</td></tr>
<tr><td>MMSE (Lobo)</td><td rowspan="3">Mayor deterioro</td><td rowspan="3">Menor Det.</td><td>MMSE (Lobo)</td><td rowspan="3">Mayor y Menor Deterioro</td><td rowspan="3">MMSE (Lobo)</td></tr>
<tr><td>BDI-II (Sanz y Vázquez)</td><td>BDI-II (Sanz y Vázquez)</td></tr>
<tr><td>COOP/WONCA</td><td>COOP/WONCA</td></tr>
</table>

3.2.3. Instrumentos de observación/medición y método

Instrumentos de observación/medición

Los siguiente instrumentos son aplicados a ambos grupos, control y experimental, antes y después de la intervención. Se utiliza pues la técnica de retest con un máximo de dos utilizaciones con el fin de evitar contaminaciones por sobreutilización, a excepción del MMSE, que es

aplicado cada 6 meses según el protocolo de seguimiento habitual en esta institución.

Depresión: BDI-II

Deterioro cognitivo: MMSE

Estado funcional y calidad de vida: COOP/WONCA

Instrumentos de valoración cualitativa: observación y entrevista

La psicóloga del Centro ha realizado un seguimiento continuo del programa mediante observación y entrevistas. Las propias sesiones han sido objeto de esa observación, centrándose ésta en el comportamiento de los sujetos y de los arteterapeutas, los climas generados, la implicación en las tareas y las conductas interpersonales. Entre sesiones, la psicóloga ha observado la existencia o no de modificaciones en las relaciones interpersonales de los residentes, consideradas cuantitativa y cualitativamente, la implicación de éstos en las actividades vinculadas a la autonomía personal, el estado de ánimo y su nivel de participación en otras actividades (como rehabilitación y fisioterapia) ofrecidas por la institución.

Las entrevistas permitían complementar la información obtenida mediante observación con una exploración en las vivencias subjetivas implicadas en los aspectos observados, tal como son percibidas e informadas por los propios residentes.

3.**2.**4. Lugar de realización de las intervenciones

La siguiente institución ha aceptado la realización de este proyecto con las personas mayores residentes en sus espacios. Este proyecto está previsto para su aplicación con personas permanentemente residentes en un centro residencial. Es preciso agradecer la magnífica acogida y el espíritu de colaboración del equipo psicológico y directivo de la institución.

Residencia San Joaquín y Santa Ana

Asociación San Joaquín y Santa Ana

C/ Huelva, 8-10.

San Juan del Puerto, 21610 Huelva

3.2.5. Equipo de trabajo

El estudio requiere la participación de un equipo multidisciplinar constituido básicamente por:

Arteterapeutas: su misión es llevar a cabo intervenciones directas con la aplicación de técnicas de AT.

Personal de la institución residencial donde están internados los sujetos, colaboradores del proyecto: psicóloga y directora. Facilitarán los trámites burocráticos para la implementación del programa, aplicarán tests y entrevistas, harán seguimiento y emitirán sus valoraciones.

Evaluadores externos: interpretarán y valorarán los datos, obtenidos mediante tests, y las observaciones cualitativas de las entrevistas. Emitirán una evaluación de resultados.

3.3. Resultados

3.3.1. Descripción e interpretación de resultados cuantitativos

Los análisis estadísticos de las medidas de Depresión (instrumento utilizado: BDI-II), Estado Funcional y Calidad de Vida (instrumento: COOP/WONCA) y Estado Cognitivo (instrumento: MMSE) son calculados por un equipo de metodólogos, evaluadores externos de este programa. Los cálculos se hacen a partir de los tests administrados por la psicóloga del centro residencial. El grupo experimental está constituido por 16 sujetos en la primera fase de la intervención, y 12 sujetos en el grupo control. Y 13 sujetos en el grupo experimental al término de la segunda fase de intervención, 12 en el grupo control; esta segunda fase es objeto de evaluación de seguimiento.

Como estadístico de contraste de medias se utiliza *T* de *Student* para dos muestras independientes. Se utiliza un nivel de confianza del 0.95 (α = .05) y 26 grados de libertad.

Medidas del estado funcional y calidad de vida

TABLA 4. *Datos*

	Interv. Pre	**Control Pre**	**Interv. Post**		**Control post**	
	Media	Media	Media	S^2 Insesgada	Media	S^2 Insesgada
Forma física	4.74	4.69	4.78	0.72	4.71	0.49
Sentimientos	2.51	2.46	1.72	0.68	2.70	0.58
Act. Cotidiana	3.16	2.94	2.48	1.25	3.02	1.20
Act. Social	1.79	1.64	1.17	0.70	2.57	0.30
Cambio salud	3.19	3.26	2.77	0.44	3.33	0.32
Estado salud	3.52	3.55	2.95	0.70	3.72	0.50
Dolor	2.90	2.68	2.45	0.99	2.77	1.32
Apoyo social	1.92	1.99	1.22	0.68	2.08	0.79
Calidad vida	3.35	3.13	2.60	0.70	3.37	0.55

Interpretación de resultados

Con un nivel de confianza del 0.95 (α = .05) y 26 grados de libertad, los datos de Estado Funcional obtenidos arrojan resultados significativamente diferentes entre los grupos experimental y control para las medidas post, en el sentido de mejora de Estado Funcional en el grupo de intervención en 6 de las 9 escalas, y mejora que no alcanza en nivel de significación en las escalas restantes puesto que no supera el nivel crítico.

Desglosados los resultados, no se aprecian resultados significativos en la escala Forma Física (T = 0.23), en la escala Dolor (T= -0.79) y en Actividades Cotidianas (T= -1.28) en el sentido de escasa mejoría en el grupo de intervención que no alcanza el nivel de significación.

En el grupo de intervención, respecto al control, se observa mejora significativa pero moderada en Cambio de Salud (T = -2.36), Calidad de

Vida (T = -2.54), Estado de Salud (T = -2.58) y Apoyo Social (T = -2.65); el grupo intervenido con arteterapia ha obtenido una mejora significativa y alta en Sentimientos (T = -3.22) y Actividades Sociales (T = -5.05).

Medida de depresión

Se ofrece a continuación los datos de Depresión medida con el BDI-II, expresados mediante un índice de tendencia central (media) y otro de dispersión (varianza insesgada):

TABLA 5. *Datos*

	Intervención				**Control**			
	Pre		Post		Pre		Post	
	Mayor	Menor	Mayor	Menor	Mayor	Menor	Mayor	Menor
M	25.03	26.82	23.37	23.92	24.92	26.76	25.08	26.55
$S^{2in-ses}$	2.66	2.89	3.06	2.95	3.11	2.76	3.06	2.56

TABLA 6. *Datos*

	Intervención		**Control**	
	Pre	Post	Pre	Post
M	26.03	23.68	25.99	25.93
S^{2inses}	2.79	3.00	2.90	2.76

Descripción e interpretación de resultados

El contraste de medias de medidas post de depresión en grupos de mayor deterioro proporciona un valor de T = -2.57. Para el contraste de medias de medidas post de depresión en grupos de menor deterioro, se obtiene un T = -4.14. Del contraste de medias de medidas post de depresión en ambos grupos, resulta un T = -3.47.

Los datos muestran que las mediciones de depresión previas a la intervención son mayores en sujetos con menor deterioro, es decir, el aumento del deterioro fundamentalmente cognitivo no implica incremento en la depresión, sino que puede darse la tendencia inversa: las personas que padecen EA u otras demencias seniles en grado moderado sufren mayor trastorno del estado de ánimo (mayor depresión) que las

personas en fase más avanzada de su demencia. Sin embargo, las menos deterioradas son más sensibles a la intervención, por lo que, en ellas, la reducción de la depresión es mayor que en las que sufren mayor deterioro cognitivo.

Medida del estado cognitivo

Los datos fueron obtenidos por la psicóloga del centro residencial tras aplicar el MMSE (adaptado por Lobo et al., 1979).

	MEDIDAS PRE		**MEDIDAS POST**		**MEDIDAS SEGUIMIENTO**	
	Intervención	Control	Intervención	Control	Intervención	Control

Descripción e interpretación de resultados

Se utiliza *T* con 26 g. l. y $\alpha = .05$.

Tras el cálculo del estadístico de contraste de medias *T* para dos muestras independientes, experimental y control, entre medidas pre y post y medidas pre y seguimiento y medidas post y seguimiento, se obtiene lo siguiente:

- T para medidas pre control y experimental= - 0.33
- T para medidas post control y experimental= - 0.73
- T para medidas seguimiento control y experimental= -3.25

Estos resultados muestran que, en todas las mediciones comparativas entre el grupo intervenido y el no intervenido, tanto tras la primera fase del programa (medida post) como en la segunda (medida de seguimiento), se observa una mejora comparativa a favor del grupo intervenido. Este efecto no alcanza el nivel de significación en la medición post, y sí en la medición de seguimiento.

Tal diferencia parece indicar que, si bien el programa de arteterapia incide beneficiosamente en los niveles de estado cognitivo, cuando la intervención es de 4 meses (primera fase) este efecto no es significativo, pero sí lo es cuando aumenta el tiempo de intervención (primera y segunda fase, 16 meses en total).

3.3.2. Descripción de resultados cualitativos

Éstos han sido obtenidos mediante observación (continua) y entrevistas semiestructuradas (pre y post, más las de seguimiento) realizadas por la psicóloga del centro. Respecto a la autoestima, variables implicadas en el fortalecimiento emocional (aparte de la Depresión, ya analizada), motivacional y actitudinal, más conductas relacionadas con las relaciones interpersonales y la implicación en actividades dirigidas a la autonomía personal, los resultados muestran mejora en las personas participantes en el programa, más acusada que a nivel cognitivo.

3.4. Conclusiones

En suma: los datos de Estado Funcional y Calidad de Vida obtenidos mediante la aplicación del COOP/WONCA arrojan resultados significativamente diferentes entre los grupos experimental y control para las medidas post, en el sentido de mejora en varios parámetros indicativos del Estado Funcional en el grupo de intervención. Desglosados los resultados por escalas, no se aprecian resultados significativos en la escala Forma Física, Dolor y Actividad Cotidiana en el sentido de escasa mejoría en el grupo de intervención que no alcanza el nivel de significación. En este grupo, respecto al control, se observa mejora significativa moderada en Estado de Salud, Cambio de Salud, Apoyo Social y Calidad de Vida. La mejora es significativamente alta en Sentimientos y Actividad Social.

La reducción de la Depresión en el grupo experimental respecto al control es significativa, debida tanto a la reducción intrínseca en el experimental como al aumento de Depresión en el control.

Se observa en el grupo intervenido una mejoría que no alcanza el nivel de significación en los parámetros cognitivos medidos mediante el MMSE tras la primera fase de la intervención. Tras la segunda fase, esta mejoría sí es significativa. No obstante, tal diferencia parece deberse más al aumento del deterioro en el grupo control que a la mejoría intrínseca en el grupo experimental, lo que puede ser indicativo de que el estado mental empeora con el paso del tiempo, pero que ese

empeoramiento puede frenarse o desacelerarse mediante intervenciones como la aquí informada.

En conjunto, la evaluación realizada por personal psicológico y tratamental del centro, más la emitida por evaluadores externos, concluyen en afirmar que el programa de arteterapia ha mejorado notoriamente la percepción de calidad de vida, ha desacelerado el deterioro cognitivo y disminuido los niveles de depresión de las personas participantes en el mismo.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PROPUESTO

Objetivos

Mejorar la calidad de vida, el estado cognitivo y reducir la depresión en personas afectadas de alzhéimer u otro TNC mayor prevalente en la vejez.

Ofrecer a los familiares de los pacientes tratados formación y recursos para apoyar a su familiar enfermo fuera de las horas de intervención.

Ofrecer a los familiares de los pacientes tratados formación y recursos para su fortalecimiento personal e incremento de la resiliencia.

4.2 Metodología

4.2.1 Institución y lugar de intervención

Sede de la Asociación de Familiares de enfermos de Alzhéimer (AFA) en Huelva.

C/ Galaroza, 18.

4.2.2 Temporalización

Una sesión semanal con los pacientes, de 2 horas cada una.

Una sesión semanal con los familiares de los pacientes, de 2 horas.

Espacio temporal: del 26 de septiembre al 30 de noviembre. En total: 8 semanas.

Días de la semana en los que se realiza la intervención: viernes.

4.2.3 Equipo de trabajo

Un arteterapeuta profesional, formado en el Máster de Arteterapia de la Universidad de Huelva.

Una psicóloga que realizó sus prácticas (100 horas) de la titulación de psicología en el marco del programa de AT desarrollado en San Juan del Puerto.

Una psicóloga y arteterapeuta, profesora de la Universidad de Huelva.

4.2.4 Número de pacientes atendidos

4 o 5 por arteterapeuta/monitor, en función del grado de deterioro del usuario. El número de beneficiarios es de 8-10.

4.2.5 Actividades

Actividades con las personas enfermas de alzhéimer

Tras las presentaciones y tomas de contacto iniciales, se pasa desde la primera sesión a las actividades arteterapéuticas:

SESIÓN 1: **Autocorazón**

Objetivos específicos

1. Favorecer la expresión de las emociones a través del autoreconocimiento
2. Fortalecer la autoestima y un autoconcepto positivo.
3. Fomentar la identidad a través de la creación de narrativas emocionales.
4. Ejercitar el pensamiento simbólico.
5. Secuenciar narrativas personales.
6. Conocer historias de vida y sus centros de interés.

Desarrollo

Los corazones cobran forma sobre papel cartulina individualmente en una sesión inicial en la que trabajamos con cera blanda para fomentar el desbloqueo creativo. En cada corazón individual los asistentes hacen fluir sus esquemas emocionales trazando formas, esbozando colores y

palabras con las que identifican sus emociones y fragmentos de historia de vida que permitan secuenciar y advertir sus intereses y focos de atención vitales.

SESIÓN 2". Cooperazón"

Objetivos específicos

1. Experimentar con distintos soportes y materiales artísticos para facilitar la expresión.
2. Fomentar las aportaciones personales como inclusión con el espacio de convivencia social
3. Expresar los estados de ánimo como forma de relación.
4. Estimular la percepción de que las experiencias emocionales son valiosas en sí mismas y como material potencialmente artístico, incrementan la sensación de ser objeto de interés y valoración.

Desarrollo

Los materiales se convierten en forma de crecimiento. Sirviéndonos de témpera construimos un solo corazón sobre nueve lienzos, tantos como participantes. Plasmamos lo que queremos transmitir desde dónde habitamos, desde la piel, la integración, el devenir, el hacer, convivir, estar, sentir, padecer, aportar, ¿Qué somos? La pregunta como una palabra que subraya el estado de ánimo que queremos infundir a quien nos rodea, con quienes compartimos, vivimos y sentimos.

SESIÓN 3. "Líneas en el camino"

Objetivos específicos

1. Fomentar el debate a través de referencias breves a la memoria temporal inmediata.
2. Convertir la experiencia expresiva en un juego de interacción y evocación personal
3. Experimentar con los sentidos para descubrir e identificar formas íntimamente relacionadas con las secuencias de vida temporal y las relaciones con el presente.

4. Disfrutar del tacto y olfato como alternativas creativas de construcción de mensajes.
5. Buscar vínculos que permitan rescatar escenas próximas o lejanas dueñas de cada asistente.
6. Multiplicar las posibilidades creativas a través de la evocación.

Desarrollo

Los sentidos reparten colores, tintes, tintas y manchas naturales, color con pimentón, café, chocolate, curry, canela, colores no pintados previos a su obra, repasados entre las manos, cotejados con el olfato, acompañados de más argumentos físicos, sal, ajo, orégano, albahaca, romero,… que reconocen parcialmente, su sentido de evocación plástico se confunde con identificaciones no reconocibles pero acompañadas.

Creamos flores derramando texturas, sabores, olores y significados, flores con colores no cautivos, con formas que tildan de extrañas, con una apertura al juego natural de la creación, más allá de la pintura, más acá de los recuerdos. Las flores son vida, tacto y olfato, teñidas de sabores, olores y sensaciones que expresan los sentidos que ellos y ellas mismas evocan.

SESIÓN 4. "Tierra"

Objetivos específicos

1. Contribuir a la creación de vida como aptitud de cuidado en la relación con el hogar y los recuerdos.
2. Interactuar con elementos naturales.
3. Permitir la creencia en el existir, la vida real y presente, la posibilidad de observar nuestras manos no debilitadas, fuertes, firmes, engranadas en creaciones grandiosas, insuperables y ejemplificadoras.
4. Experimentar el hacer como una forma de expresar vida y compañía.

Desarrollo

Plantas, fabricación de una vida en las manos, una vida acompañada semana a semana, en el alimento del agua de su propia vida, y la belleza de su flor, un regalo superior a un yo que lo crea, un ser que sobrevive y vive por encima de la necesidad de vivir. La actividad es el complejo deseo de continuar, crear vida, interactuar con los elementos, tiestos coloreados, barro cocido, plantas escogidas, tierra removida, ¿Quién cuida la planta? ¿Cuánto tiempo hace que…? ¿Quién me hace compañía? ¿Qué aporta nuestra acción en cada compañía? ¿Qué me gusta? ¿Cómo elijo? ¿Qué importa?... contestado con palabras, trazos, abrazos y confesiones personales.

SESIÓN 5 y 6. "Diálogos los viernes"

Objetivos específicos

1. Posibilitar formas de creación simbólica a través de la palabra y su representación plástica.
2. Reconocer la identidad personal a través de lo verbal como imagen y de la atención como elección.
3. Construir textos creativos, libres, abiertos y opcionales.
4. Elaborar autorretratos con palabras aleatorias que secuencien y evoquen esquemas de historia de vida.
5. Identificar el acento de momentos determinantes o trascendentes en cada vivencia personal.
6. Dialogar con símbolos de vida que permitan la identificación y transformación.

Desarrollo

Nuestro autorretrato son palabras escogidas, conjuntos que se relacionan entre sí encontrando pares familiares, visionados de lo que somos y fuimos, y registros plásticos del color que nos identifica. Las palabras se convierten en nuestra conjugación de vida, en la sustancia de los tiempos verbales que somos y sobre los que actuamos.

Y su plástica. La plástica de cada palabra, la forma lineal de *Gracias*, su color y representación, su geometría deslavazada en función del trazado personal de cada letra, énfasis sobre su color, del lugar que ocupa,

de lo que representa, ¿A qué se parece? Si fuera… recursos simbólicos de técnicas creativas, sombreros para pensar, 5W1H, técnicas de enfrentamiento de sintagmas sobre significados idénticos, versión complicada de comprensión en la lectura de su explicación, operación disfrutada, abstracta y abstraída, iniciadora del pensamiento divergente, propiciadora del agradecimiento habido, por haber, habrá y debió haber. Creamos *Viernes*, textos creativos que enuncian el sentido de la palabra gracias y construyen la conjugación de cada una de las vidas de los asistentes.

Acompañados de voces de familiares, entrevistas, historias de vida, cuidadoras, haceres diarios a través de la confusión de géneros y recursos, conversación, confesión, declaración, testimonio, creación, día a día, un encuentro de palabras en diálogo con la imagen que representan. Esto es *viernes*, lo que somos todos.

SESIÓN 7. "Navidad"

Objetivos específicos

1. Trabajar la psicomotricidad fina como forma de practicar habilidades y destrezas cotidianas.
2. Actualizar las secuencias temporales para tomar conciencia del tiempo presente.
3. Motivar la libre expresión personal en contextos de práctica social, desde una perspectiva de recuperación del pasado y proyección sobre la conciencia y asunción del presente.
4. Dialogar sobre las relaciones personales íntimas para identificar emociones y sentimientos susceptibles de elaboración, y/o transformación.
5. Exhibir perspectivas personales a través de la construcción artística.

Desarrollo

A petición del centro elaboramos carteles con mensajes de Navidad sobre papel acuarela A3. Cada asistente comparte verbalmente el sentido de su Navidad facilitando un diálogo de situaciones alternativas, tópicas, adversas e incluso de repudio, lo que nos hace intervenir sobre el

papel con témperas en virtud de la relación del color con cada una de las sensaciones. Realizada la intervención, también con representaciones verbales escritas voluntariamente, realizamos una puesta en común. Las sensaciones expresadas y compartidas invocan y evocan una profunda reflexión entre el planteamiento inicial y el sentido final transformado por iniciativa de cada asistente a través del trazo, el pincel y el color, con objeto de abrir espacios de luz.

SESIÓN 8. "Un jueves: Exposición"

Objetivos específicos

1. Compartir espacios de vida.
2. Presentarnos socialmente como personas diversas, únicas, libres, creadoras y posibilitadoras de apertura al futuro.
3. Disfrutar del presente, de la compañía de nuestras personas queridas, estar en el aquí y ahora del yo familiar.
4. Identificarnos con nuestra propia expresión y las aportaciones al mundo que nos rodea.

Desarrollo

El último viernes se convierte en jueves, es la recolección de la fruta, mensajes sobre la sala, familiares, cuidadoras, amigos, nosotros. Leemos poemas, los textos de *viernes*, un espacio de palabras dibujadas que hemos creado para sostenernos. Compartimos la experiencia maravillosa de cada viernes con nuestros seres queridos y próximos, participando con ellos a través de la exposición que realizamos y compartimos con cada una de las aportaciones de los asistentes a las sesiones.

Actividades con los familiares de las personas enfermas de alzhéimer

Cada sesión consistirá en comentar y explicar qué se ha hecho, cómo y por qué en el programa de arteterapia aplicado a las personas con EA. Se instruye a los familiares a continuar el cumplimiento de objetivos de cada actividad con la repetición de esa misma actividad (mientras las condiciones materiales lo posibiliten) en casa, o una adaptación de las mismas a los distintos entornos domésticos.

Se trata de afianzar el cumplimiento de objetivos en las personas afectas de alzhéimer, al tiempo que sus familiares van ganando percepción de autoeficacia, al disponer de recursos para ayudar a su familiar, combatiendo así la habitual sensación de desbordamiento e impotencia.

En las sesiones se sugerirá a las familiares adaptaciones de las actividades para que ellos mismos las realicen, así como técnicas de relajación y concentración (inspiradas en Mindfulness, relajación respiratoria y muscular), dibujo de mandalas y estrategias sencillas de movimiento expresivo y danzaterapia. Estas técnicas se iniciarán en la sesión, pero deberán ser continuadas, libremente, fuera de ellas para el afianzamiento de sus objetivos.

REFERENCIAS

Asociacion Americana de Psiquiatria (2013). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5. Arlington: VA, Asociacion Americana de Psiquiatria.

Beard, R.L. (2012). Art therapies and dementia care: A systematic review *Dementia*, 11*(5)*, 633-656.

Belloch, A., Sandín, B. y Ramos, F. (2009). *Manual de Psicopatología,* vol. II. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.

Beck, A. T.; Sterr, R.A. y Brown, G.K. (1996). Beck Depression Inventoty-Second Edition. USA: NCS Pearson. Para la adaptación española: Sanz, J. y Vázquez, C. (2011). *Inventario de Depresión de Beck-II.* Madrid: Pearson.

Camic, P.M.; Tischler, V. y Pearman, Ch. H. (2014). Viewing and making art together: a multi-session art-gallery-based intervention for people with dementia and their carers. *Aging & Mental Health, 18*(2), 161-168.

Chandraiah, Sh., Anand, S.A. y Avent, L. Ch. (2012). Efficacy of group art therapy on depressive symptoms in adult heterogeneous psychiatric outpatients. *Art Therapy, 29*(2), 80-86.

Chase, D. (2011). More than words. *Business West, 26*, 20-58.

Chen, R-Ch.; Liu, Ch-L.; Lin, M-H; Peng, L-N; Chen, L-Y; Liu, L-K; Chen, L-K. (2014). Non-pharmacological treatment reducing not only behavioral symptoms, but also psychotic symptoms of older adults with dementia: a prospective cohort study in Taiwan. *Geriatric Gerontology International, 14*(2), 440-446.

Choi, A. N., Lee, M. S., Cheong, K. J. y Lee, J. S. (2009). Effects of group music intervention on behavioral and psychological symptoms in patients with dementia: A pilot-controlled trial. *International Journal of Neuroscience, 119*(4), 471-481.

Ciccarello, A. (2010). Comparative study on elderly and disabled subjects with various degrees of dementia. *Bulletin De La Société Des Sciences Médicales Du Grand-Duché De Luxembourg, 1*(1), 205-17.

Eekelaar, C., Camic, P. M. y Springham, N. (2012). Art galleries, episodic memory and verbal fluency in dementia: An exploratory study. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 6*(3), 262-272.

EFE (2014). Datos y cifras del alzhéimer que no se deben olvidar (http://www.efesalud.com/noticias/datos-alzheimer-afectados-olvidar/) (20-10-2014).

Fernández Ballesteros, R. (2009). *Psicología de la vejez. Una Psicogerontología Aplicada.* Madrid: Pirámide.

Fernández Ballesteros, R., Santacreu Ivars, M., López Bravo, Mª. D. y Molina, M.A. (2012). Trastornos asociados a la vejez. En *Manual de Terapia de Conducta,* Vallejo Pareja, M.A. (Coord.), 722-792. Madrid: Dykinson.

Ferrero-Arias, J. (2011). Dementia; Research from J. Ferrero-Arias and Co-Researchers Yields New Findings on Dementia. *Obesity, Fitness & Wellness Week,* 2112.

Fitzsimmons, S. y Buettner, L. L. (2002). Therapeutic recreation interventions for need-driven dementia-compromised behaviors in community-dwelling elders. *American Journal of Alzheimer's Disease and Other Dementias, 17*(6), 367-381.

Folson, J.C. (1968). Reality orientation for the elderly patient. *Journal of Geriatric Psychiatry,* 1, 291-307.

Folstein, M.P.; Folstein, S.E. y Hugh, P.R. (1975). “Mini-mental state”.A practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician. *Journal Psychiatric Research, 72,* 189-198.

Francés, I., Barandirán, M., Marcellán, T. y Moreno, L.(2003). Estimulación psicocognoscitiva en las demencias. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 26, 405-422.

Hattori, H., Hattori, C., Hokao, C., Mizushima, K., & Mase, T. (2011). Controlled study on the cognitive and psychological effect of coloring and drawing in mild Alzheimer's disease patients. *Geriatrics & Gerontology International*, *11*(4), 431-437.

Instituto Nacional de Estadística (2015a). INEBASE (Cifras de población y Proyecciones de población). http://www.ine.es

Ingeberg M.H., Wikstrøm, B.M. y Berg, A. (2012). The essential dialogue: a Norwegian study of art communication in mental health care. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health, 50*(8), 22-30. doi: 10.3928/02793695-20120703-01

Johnson, C. M. y Sullivan-Marx, E. M. (2006). Art Therapy: Using the Creative Process for Healing and Hope Among African American Older Adults. *Geriatric Nursing, 27*(5), 309-316.

Judge, K. S., Camp, C. J. y Orsulic-Jeras, S. (2000). Use of Montessori-based activities for clients with dementia in adult day care: Effects on engagement. *American Journal of Alzheimer's Disease*, *15*(1), 42-46.

Kang, H. Y., Bae, Y. S., Kim, E. H., Lee, K. S., Chae, M. J. y Ju, R. A. (2010). An integrated dementia intervention for Korean older adults. *Journal of Psychosocial Nursing & Mental Health Services*, *48*(12), 42-50.

Kinney, J. M. y Rentz, C. A. (2005). Observed well-being among individuals with dementia: Memories in the Making, an art program versus other estructured activity. *American Journal of Alzheimer's Disease and Other Dementias, 20*(4), 220-227

Kornreich, Sh. (1989). An Alzheimer patient's use of art as a form of constancy. *Pratt Institute Creative Arts Therapy Review, 9*, 29-39.

Kunzmann, B., Aldridge, D., Gruber, H. y Wichelhaus, B. (2005). Kunstlerische therapien: Zusammenstellungen von studien zu kunstlerischen therapien in der onkologie und geriatrie. *Hintergrund Umsetzung Perspektiven Aufforderung. Musik, Tanz und Kunsttherapie, 16*(2), 77-86.

Lancioni, G. E. Perilli, V., Nirbhay N., Mark F. & Cassano, G. (2011). A man with severe Alzheimer's disease stops wandering during a picture colouring activity. *Developmental Neurorehabilitation, 14(4),* 242-246.

Lázaro, M. (2009). Síndromes geriátricos. En P. J. Castañeda (Coord.), *Vejez, dependencia y salud. Guía práctica de gerontología* (pp. 27-36). Madrid: Pirámide.

Lee, K. L. y Mustaffa, M. S. (2011). Using art in counselling adults: A pilot study. *Asia Pacific Journal of Counselling and Psychotherapy,* 2 (1), 98-114.

Lobo, A. et al. (1979). El "Mini-examen cognoscitivo": un test sencillo, práctico para detectar deficiencias intelectivas en pacientes médicos. *Actas luso-españolas de Neurología Psiquiátrica, 3,* 189-192.

Lobo, A. et al. (2007). Prevalence of dementia in a southern European population in two different time periods: the ZARADEMP Proyect. *Acta Psychiatrica Scandinavica, 116* (4), 299-307.

Marshall, M. J. y Hutchinson, S. A. (2001). A critique of research on the use of activities with persons with Alzheimer's disease: A systematic literature review. *Journal of Advanced Nursing*, *35*(4), 488-496.

Martín Carrasco, M. (2006a). Enfermedad de Alzheimer. En Agüera, L., Cervilla,, J. y Martín, M., *Psiquiatría Geriátrica,* (pp. 284-306). Barcelona: Masson.

Martín Carrasco, M. (2006b). Demencia de los Cuerpos de Lewy y demencia en la enfermedad de Parkinson. En Agüera, L., Cervilla,, J. y Martín, M., *Psiquiatría Geriátrica,* (pp. 322-333). Barcelona: Masson.

Martínez Lage, J.M. y Laínez Andrés, J.M. (2000). *El Alzhéimer: teoría y práctica.* Madrid: Aula Médica Ediciones.

McBee, L. (2008). *Mindfulness-based elder care: A CAM model for frail elders and their caregivers*. New York: Springer Publishing Co.

McCaffrey, R., Liehr, P., Gregersen, T., y Nishioka, R. (2011). Garden walking and art therapy for depression in older adults: A pilot study. *Research in Gerontological Nursing, 4*(4), 237-42.

McFadden, S. H. & Basting, A. D. (2010). Healthy aging persons and their brains: Promoting resilience through creative engagement. *Clinics in Geriatric Medicine, 26(1),* pp. 149-161.

Méndez, M. F. y Cummings, J.L. (2003a). *Dementia. A clinical approach* (3ª ed.). Philadelphia: Butterworth-Heinemann.

Méndez, M. F. y Cummings, J.L. (2003b). Demencia: significance, definition and epidemiology. En Méndez, M.F. y Cummings, J.L., *Dementia. A clinical approach* (3ª ed., pp. 1-18). Philadelphia: Butterworth-Heinemann.

Mimica, N. & Kalinić, D. (2011). Art therapy may be benefitial for reducing stress related behaviours in people with dementia: case report. *Psychiatria Danubina, 23(1*), 125-8.

OMS (2012). *10 datos sobre el envejecimiento de la población*. (http://www.who.int/features/factfiles/ageing/es/) (10-10-2014)

Orešnik, M. (2008). The influence of cognitive rehabilitation on cognitive competence in patients with Alzheimer's disease. *Psychiatria Danubina*, *20*(2), 174-178.

Ozdemir, L., & Akdemir, N. (2009). Effects of multisensory stimulation on cognition, depression and anxiety levels of mildly-affected Alzheimer's patients. *Journal Of The Neurological Sciences*, *283*(1-2), 211-213.

Peisah, C; Lawrence, G. y Reutens, S. (2011). Creative solutions for severe dementia with BPSD: a case of art therapy used in an inpatient and residential care setting. *International Psychogeriatrics, 23*(6), 1011-13.

Perich, J. (2014). Roses in December: Case studies from a program combining Reminiscence, Art, and Music therapies (RAMP) for persons with early to mid-level Alzheimer's dementia*. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 75*, 1- B (E).

Petersen, R.C. (2007). The current status of mild cognitive impairment--what do we tell our patients? *Nat Clin Pract Neurol* 3 (2), 60–1. doi:10.1038/ncpneuro0402.

Rentz, C. (2002). Memories in the making: outcome-based evaluation of an art program for individuals with dementing illnesses. *American Journal Of Alzheimer's Disease And Other Dementias*, *17*(3), 175-181.

Ri, K.Y., Jeong, K.Y. y Jung, K. H. (2014). Effect of Art Therapy Program on the Physical, Emotional, Cognitive functions of the Korean elderly with Dementia. *Life Science Journal, 11*(7), 489-493.

Rockwood, K. (2004). Lending a helping eye: artists in residence at a memory clinic. *Lancet Neurology*, *3*(2), 119-123.

Sandrick, K. (1995). Art therapy. Passage into their pasts. *Hospitals & Health Networks / AHA*, *69*(14), 55-67.

Sandrick, K. (1996). Art therapy: a passage into patients' pasts. *Trustee: The Journal For Hospital Governing Boards*, *49*(5), 32-43.

SCATP (1989). *Standing Committee of Arts Therapies Proffesions. Artists and art therapies*. London: Carnegie UK Trust.

Sendak, M. (1963). *Where the wild things are.* New York: Harper.

Smith, B. (2010). Treatment of Dementia Through Cultural Arts. *Care Management Journals, 11* (1), 42-47.

Tárraga, L., Boada, M., Modinos, G., Espinosa, A., Diego, S., Morera, A., Guitart, M., Balcells, J., López, O.L. y Bécker, J.T. (2006). A randomised pilot study to assess the efficacy of an Interactive, multimedia tool of cognitive stimulation in Alzhéimer´s disease. *Journal of Neurology Neurosurgery Psychiatry*, 77, 1116-1121.

Yanguas, J.J., Buiza, C., Exebarría, I., Galdona, N., González, M.F., Arriola, F., López, A. y Urdaneta, E. (2006). *Estudio Longitudinal Donostia.* Madrid: Caja Madrid y Ediciones Témpora.

LA DANZA DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Júlia Serrano Pla
Inefc Barcelona

Susanna Soler Prat
Inefc Barcelona

Mercè Mateu Serra
Inefc Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

Mujeres y hombres deberían poder bailar con plena libertad, sin otro condicionante que la creatividad, el arte, la voluntad expresiva o dramatúrgica y la poética de la persona creadora.

Sin embargo, tanto hombres como mujeres son discriminados en el mundo de la danza. Ellas en los espacios de poder como la dirección y la coreografía y además sometidas a la *male gaze* (su cuerpo como objeto de mirada y de deseo). Ellos por el estigma de la feminidad y la homosexualidad al no ejercer el rol establecido por la masculinidad hegemónica.

Desde una perspectiva cuantitativa, la Asociación de Profesionales de Danza de Cataluña (APdC) ha realizado un estudio que nos muestra que el 83,1% de profesionales de danza son mujeres. Sin embargo, los hombres acceden más rápido a esta profesión y ocupan un mayor porcentaje en los cargos de dirección y coreografía, un 60-70%, mientras que las mujeres solo representan un 40-30%. Con estas cifras observamos pues la segregación horizontal (la danza es una actividad muy feminizada) y una segregación vertical (en los cargos de responsabilidad y liderazgo llegan mucho menos mujeres que hombres).

Por otra parte, desde una perspectiva cualitativa de las formas de bailar, observamos que hay una gran evolución: des del ballet clásico del Romanticismo, en el que bailarines y bailarinas se visten, se mueven y actúan diferente, hasta la danza contemporánea, que evita toda jerarquía y dicotomía entre hombres y mujeres y rompe con los estereotipos de género. Este cambio se da gracias a la danza moderna, donde mujeres pioneras como Isadora Duncan o Martha Graham abren una ventana que no se volverá a cerrar y dónde algunos ballets han querido también salir de los roles atribuidos a un género u otro.

Aunque parece ser que actualmente se ha avanzado con la deconstrucción de los géneros en la danza con el *contact improvisation,* la danza teatro o la danza contemporánea, siguen repitiendo obras emblemáticas que perpetúan un modelo social conservador que implica la jerarquización social y promueve unos valores sociales caducos. La tradición, los estereotipos y el modelo de enseñanza de la danza son factores que aún condicionan, aunque se están fragmentando poco a poco.

Hay muy pocos estudios de danza realizados desde una perspectiva de género. Paulatinamente diferentes coreógrafos y coreógrafas buscan crear una nueva forma de entrenamiento para bailarines y bailarinas justa y libre de movimiento y expresión. Es necesario dejar de atribuir roles considerados propios de un género u otro para poder crear y bailar libremente. Eso comportará cuestionar, reflexionar y experimentar. La danza es una actividad humana, no lo podemos olvidar.

1.1. Discriminación de la danza entorno al género

Dada la enorme diversidad de pensamientos, cualquier trazo común corre el riesgo de no ser pertinente o inclusivo.

Actualmente existe una discriminación en la danza en torno al género, y no solo eso sino también entre clases y etnias.

Según Burgueño (2016), es un proceso social y encadenado que se repite en distintos países, edades y en los ámbitos amateurs y profesionales.

1.1.1. Discriminación hacia el género femenino

Mayoritariamente son las mujeres desde niñas a adultas las que están interesadas en la danza. Sin embargo, ellas también se ven afectadas: en el poder político, económico y cultural, es decir, los que toman las decisiones son mayoría hombres y las posibilidades de inserción laboral para los hombres son mayores ya que tienen menos competencia. Además durante mucho tiempo se han sometido a la *male gaze*, su cuerpo es objeto de mirada y de deseo, por lo que tienen una exigencia muy alta en la estética y su aspecto físico hasta el punto de tener problemas de salud.

1.1.2 Discriminación hacia el género masculino

Los hombres padecen otra discriminación: són afectados por el estigma de feminidad sobre los bailarines y por su condición de homosexuales ya que no han ejercido el rol establecido por la masculinidad hegemónica. Los que se acercan a las clases vienen de otros ámbitos como el teatro o la educación física por lo tanto tienen menos técnica y les cuesta más llegar al nivel de las mujeres en Expresión Corporal. Esto se debe a que los hombres no son apoyados por sus familias en general.

1.2. Perspectivas de la danza entorno al género

Para entender esta discriminación tendremos que estudiar-lo desde una perspectiva cualitativa de las formas de bailar al largo de los años y los movimientos de ellos y ellas en el escenario, y desde una perspectiva cuantitativa, es decir, si son mayoria hombres o mujeres los profesionales de la danza y en que campos se especializan.

1.2.1. Perspectiva cualitativa

En el siglo XIX, durante el Romanticismo, lo que predomina es el ballet clásico donde se diferencian los movimientos, los roles y el vestuario entre el género masculino y el género femenino.

Los movimientos de los hombres son grandes, con los pies separados, los brazos abiertos y fuertes, saltos grandes y libres. Los roles que interpretan son de príncipes, héroes y otros personajes heterosexuales.

Los movimientos de ellas son pequeños, sostenidas con equilibrio sobre las puntas, saltos suaves y pequeños. Interpretan una mujer delicada, bella, heterosexual y ejerce el rol de princesa, musa, víctima, angel, etc.

En el siglo XX, predomina el baile moderno y la danza contemporánea, diferentes hombres y mujeres pioneras quieren salir de estos roles atribuidos a los géneros en la danza. No hay diferencia de papeles entre los hombres y las mujeres, se visten similar, ya no se usan las zapatillas de punta ni los tutús y bailarinas y bailarines bailan de forma libre. En EUA encontramos a Isadora Duncan, Füller, Ruth Saint-Denis, Martha Graham, Agnes Holm, Mary Wisman, Ruth Page, etc. En España y Cataluña, Sol Picó, Maria Rovira, Marta Carrasco, etc. En Alemania Rudolf Von Laban, Blame Mary Wisman, Kurt, Pina Baush, etc.

Actualmente, en el siglo XXI, con la danza contemporánea, podemos decir que ya no hay diferenciación de movimientos entre géneros y la danza no es más propia de un género que el otro pero a la práctica, las experiencias particulares dialogan con la historia de la danza. Sus maneras de hacer a lo largo de tantos años dejaron huella y aún persisten en nuestras prácticas y pensamientos. Este siglo y gran parte del anterior, aún se repiten obras emblemáticas conservadoras que afectan a la estratificación social, los roles de mujeres y hombres y unos valores sociales caducos, ya que tienen la capacidad de llegar a las audiencias mediante temas arquetípicos de amor en relación con la estructura social y las normas, el deseo y la moralidad.

1.2.2. Perspectiva cuantitativa

Durante la edad mediana, la mujer no podía bailar, la iglesia lo prohibió ya que la mujer era símbolo de tentación y pecado. Eso cambió durante el renacimiento donde las mujeres se podían dedicar profesionalmente a la danza pero su retribución era más baja que la de los hombres.

Durante el romanticismo cambia. Los gustos de los espectadores hace que los bailarines vayan desapareciendo ya que la estética que se buscaba solo podía ser interpretada por bailarinas y los hombres empiezan a hacer funciones de profesores, coreógrafos y de dirección técnica.

Más adelante, en el siglo XX, los hombres vuelven a tener protagonismo en el baile y no solo como porteros de las bailarinas. En este período se demuestra que los hombres bailan y las mujeres pueden asumir cargos de dirección, docencia y coreografía.

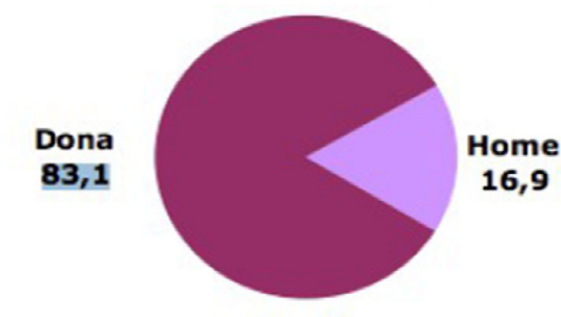
Actualmente, aún vemos una gran discriminación des de una perspectiva cuantitativa, veamos un estudio que se ha hecho en Cataluña:

En el año 2011, la Asociación de Profesionales de la danza de Cataluña (APdC) realizó el primer estudio cuantitativo sobre las condiciones laborales de los y las profesionales de danza de Cataluña.

En primer lugar, cabe tener en cuenta que Cataluña cuenta con un gran número de personas dedicadas a la cultura comparado con el resto de España.

En el estudio el resultado de las profesionales de la danza en Cataluña son mayoría mujeres (83,1%).

GRÁFICO 1. *Género*



Fuente: APdC. Enquesta de Condicions Laborals dels Professional de la Dansa a Catalunya. 2010.

En segundo lugar, destacar las siguientes diferencias que se hacen en el estudio entre mujeres y hombres.

- La media de edad entre hombres y mujeres no varía significativamente.

– Entre los hombres, el porcentaje de profesionales nacidos al estrangero és significativamente más alto que entre las mujeres.

– El 55,9% de los profesionales tienen formación reglada especializada en danza. Esta situación es significativamente más frecuente en mujeres (58,5%).

– El 39% de las mujeres se dedican a la docencia en comparación al 17% de los hombres.

– Uno de cada cuatro profesionales de la danza se dedica además a otra actividad laboral no relacionada a su profesión. Situación más propia de mujeres (27,2%) que de hombres (15,2%).

– Entre los hombres la duración de las lesiones es más corta que entre las mujeres.

– Hay una diferencia importante con la disposición a irse al estrangero para dedicarse a la danza. Para la mayoría de los y las profesionales salir al estrangero es necesario (81,4%), de los cuales un 81,6% son hombres y un 53,9% son mujeres.

El colectivo DONA'm ESCENA nos aportan datos en su blog feminista que nos invitan a repensar los modelos insaturados de nuestra sociedad patriarcal. Es cierto que las mujeres pueden crear libremente y a menudo son las protagonistas en la danza pero, ¿quién programa quién baila, qué se baila, dónde se baila, y quién recibe el reconocimiento de la crítica?

Por ejemplo en la edición número cuarenta y dos del Festival Grec, la dramatúrgia, autoría, concepción, dirección, traducción y coreografía está ocupada por un 59% de hombres.

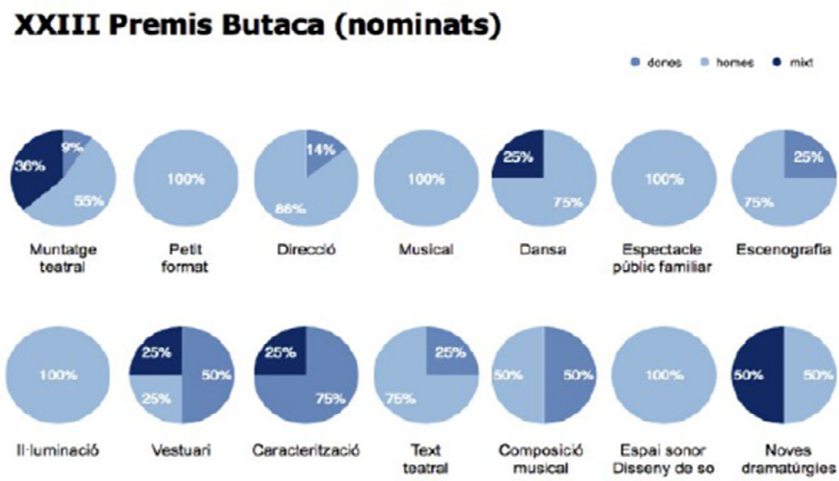
GRÁFICO 2. *GREC Festival de Barcelona 2018*



Fuente: https://donamescena.wordpress.com/radiografia

En los Premios Butaca se vota de forma popular pero la gran mayoría de personas que optan a los premios son hombres. En el caso de la danza, un 75% son hombres versus el 25% que representan las mujeres.

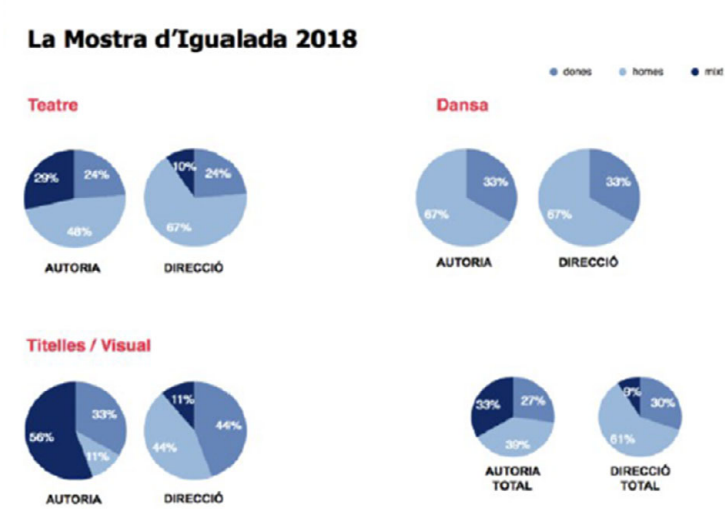
GRÁFICO 3. *Premios Butaca (nominados/as)*



Fuente: https://donamescena.wordpress.com/radiografia

En la muestra de Igualada 2018, tanto en la autoría como en la dirección hay un 67% de hombres en comparación a lo que representan las mujeres.

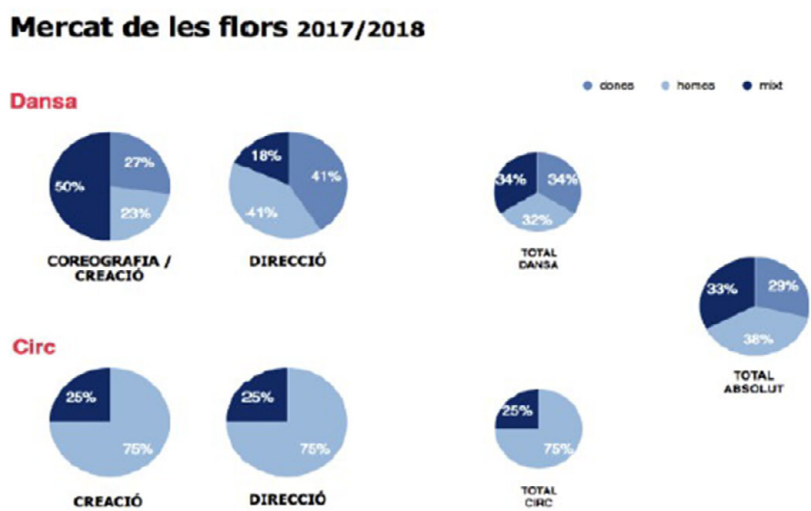
GRÁFICO 4. *Muestra de Igualada 2018*



Fuente: https://donamescena.wordpress.com/radiografia

En el Mercat de les Flors (2017-2018), los datos muestran una realidad más igualitaria que el resto. Los hombres representan un 32%, las mujeres un 34% y la dirección y creación mixta representan un 34%.

GRÁFICO 5. *Mercat de les Flors (2017-2018)*



Fuente: https://donamescena.wordpress.com/radiografia

Vemos entonces que hay una segregación horizontal, es decir, la danza es una profesión muy feminizada, y una segregación vertical, los espacios de poder como la autoría, la coreografía y la dirección es protagonizado por hombres, factor que se denomina "techo de cristal".

1.3. El género y la danza en Catalunya

En Cataluña no hay referencias historiográficas que se enfoquen en la perspectiva de género en la historia de la danza. En general, no hay interés por ese tipo de investigaciones. Sin embargo, en España hay diferentes investigadoras que han publicado artículos y estudios sobre danza y género: Beatriz Martínez de Fresno, Guadalupe Mera, Pilar Ramos López, Carmen Giménez Morte, Estrella Casero, Isabel Ferrer Senabre y Ester Vendrell Sales.

Los coreógrafos/as tienen un interés común por explorar nuevos lenguajes del cuerpo y de las emociones. El peso de la tradición, los estereotipos y el modelo de enseñanza son factores que aún condicionan pero se están fragmentando poco a poco. También los bailarines/as no se mantienen al margen de lo que pasa en la sociedad. La danza es testimonio de las desigualdades de género, por eso se está trabajando de forma creativa por muchos coreógrafos y coreógrafas de Catalunya. Algunos professionals y colectivos que trabajan sobre la deconstrucción de los géneros en la danza son: CRA'P, Marina Mascarell, Les Impuxibles, Pere Faura, Eulàlia Bergadà, la compañía La Veronal, Aimar Pérez Galí, Aina Lanas, Anotnella D'Ascenzi, el proyecto educativo ACTUA, Sònia Gómez y Vero Cendoya, entre otras.

2. OBJETIVOS

Creemos que, desde la Educación Física, y como docentes, podemos trabajar en la deconstrucción de géneros en la danza.

Con esta visión, los objetivos de este estudio son:

1. Conocer la prevalencia de los estereotipos de género en torno a la expresión corporal y danza entre los chicos y chicas de secundaria y los estudios universitarios de CAFE.
2. Crear un recurso didáctico para promover el trabajo de Expresión corporal y Danza en la EF desde una perspectiva de género (llamado Dance 4 Life).
3. Aplicar y analizar el desarrollo y repercusión de la aplicación de Dance 4 Life en la enseñanza de la ESO y en la formación de formadores en los estudios de CAFE.
4. Conocer las estrategias y experiencias del profesorado de CAFE para la incorporación de la perspectiva de género en su práctica pedagógica.

3. LA EXPRESIÓN CORPORAL Y DANZA EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y EN LA ACTUALIDAD

A partir del Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria encontramos que la danza se encuentra dentro del área de la Educación Física y como materia optativa de 4º dentro del ámbito artístico, ambos descritos a continuación.

3.1. En el área de la Educación Física

Según el Decreto 187/2015, de 28 de agosto, el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria consta de ocho competencias en el ámbito de la EF que se organizan en cuatro dimensiones: actividad física saludable, deporte, actividad física y tiempo libre y, finalmente, expresión y comunicación corporal.

En la dimensión de expresión y comunicación corporal encontramos dos competencias: la primera relacionada con la dramaturgia y la segunda con bailes y danzas. cada una para adquirir los contenidos clave a trabajar a partir de diferentes niveles de logro.

También encontramos en este documento contenidos y criterios de evaluación para cursos.

3.2. En el ámbito artístico

Según el Decreto 187/2015, de 28 de agosto, las artes escénicas y la danza aparecen en el currículo como materia optativa de 4º, también formadas por dos competencias: competencia artística y cultural y competencia lingüística, que se relacionan con unos contenidos y unas pautas de evaluación.

3.3. desde una perspectiva de género

En la Secundaria a menudo se practican danzas populares o bailes en pareja que marcan unos roles de hombre y de mujer muy diferenciados y con la utilización de pautas sexistas en la gestión de la tarea y del lenguaje.

4. DANCE 4 LIFE

Dance 4 Life es un recurso dirigido al profesorado de Educación Física para la impartición de los contenidos de Expresión Corporal y Danza en la Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva de género. Una Unidad Didáctica que busca romper con los modelos tradicionales de género, saliendo de los roles tradicionales de hombre y mujer en las danzas populares y evitando pautas sexistas en la forma de gestionar la tarea y en el lenguaje por parte del profesorado. Es una aportación personal que intenta facilitar el trabajo del profesorado a la hora de impartir la materia para favorecer el desarrollo integral del alumnado así como el desarrollo de la creatividad fuera de los estereotipos de género en la danza.

4.1. CONTENIDOS ESPECÍFICOS

Los contenidos específicos escogidos son contenidos cercanos a la metodología de Rudolf Laban, con el objetivo de explorar todos los movimientos que puede abarcar nuestro cuerpo de forma libre. Esta danza creativa fomentará una práctica donde el alumnado podrá expresarse libremente más allá de los roles y los movimientos establecidos como propios de un género u otro.

1. Referentes a la calidad de movimiento y la conciencia corporal: el espacio (empleo, dimensiones, niveles, direcciones, figuras, etc.), el tiempo (ritmo, pulsación, compás), la energía (dinamoritmos)
2. Referentes a la interacción: escucha de grupo, toma de decisiones, etc.
3. Referentes a la coreografía: representación, comunicación
4. Referentes a las emociones
5. El cuerpo como instrumento
6. Capacidades físicas: flexibilidad, equilibrio, desequilibrio, coordinación

4.2. METODOLOGÍA DEL PROFESORADO

Para un buen desarrollo de la Unidad Didáctica, el profesorado deberá de tener en cuenta las siguientes directrices:

- Poner el foco de atención en la función corporal y no en la estética.
- Promover la aceptación del cuerpo.
- Introducir la danza de forma motivante y enriquecedora.
- Elegir contenidos cercanos a la danza creativa.
- Dar paso a la creatividad y al descubrimiento.
- Estar abierto al intercambio de ideas con el alumnado.

5. CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS

Actualmente existe una discriminación en la danza entorno al género, es una actividad muy feminizada mientras que en los espacios de poder llegan mucho más los hombres.

A pesar de la evolución de la danza, la tradición, los estereotipos y el modelo de enseñanza de la danza son factores que aún condicionan.

Hay muy pocos estudios de danza desde una perspectiva de género y de la EF, no es hasta los años 90 que comienza a haber un interés por estudios históricos sobre la danza relacionados con la identidad, la etnicidad y el género. Ante este vacío, a través de este estudio queremos impulsar la investigación en torno a la danza en el ámbito de la EF, así como generar herramientas educativas basadas en la evidencia científica que permitan incorporar la perspectiva de género en la enseñanza de la expresión corporal y la danza a los estudios de CAFE y también en la ESO. La finalidad última, pues, es contribuir en la difusión y la promoción de una danza libre de estereotipos de género.

Dance 4 life es un recurso coherente sujeto de ser adaptado que deja de atribuir roles considerados propios de un género u otro para poder crear y bailar libremente.

4. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Quisiera agradecer su apoyo y acompañamiento durante la realización de este trabajo a la Dra. Mercè Mateu para compartir su pasión y conocimiento hacia las actividades físico-expresivas como la danza y el circo y la Dra. Susanna Soler para generar herramientas a favor de la igualdad para con la perspectiva de género. Agradecer la total dedicación de las dos en la docencia, la investigación y la transformación social a través de la educación física, la actividad física y el deporte a través de la reflexión crítica.

5. REFERENCIAS

Blanco Cerdà, A. (2018). *El gènere i la dansa contemporània a Catalunya*. [Treball final de grau]. Universitat de Girona.

Burgueño Pereyra, N. (2016). Danza y género/posibles miradas. *Telondefondo. Revista de Teoría y Crítica Teatral*, (24), 129-154.

Cañabate, D., Rodríguez, D., i Zagalaz, M. L. (2016). Educación física y danza: valoración de su integración en las escuelas de primaria de las comarcas de Girona. *Apunts: educació física i esports*, (125), 53-62.

Decret 187/2015, del 28 d'Agost del 2015, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.

Fort i Marrugat, O. (2015). Cuando danza y género comparten escenario. *AusArt*, *3*(1).

Soler Prat, S. (2007). *Les relacions de gènere en l'Educació Física a l'Escola Primària. Anàlisis dels processos de reproducció, resistència i canvis a l'aula*. [Tesis Doctoral]. Universitat de Barcelona.

SECCIÓN V

GÉNERO, POLÍTICAS DE LOS CUERPOS Y VIOLENCIAS

CONCEPTUALIZACIÓN Y RASGOS CONSTITUTIVOS DE LA SOLIDARIDAD

JOSÉ MANUEL CORPAS NOGALES
UNED Centro asociado de Córdoba. España.

1. INTRODUCCIÓN.

En primer lugar, destacamos la juventud del término solidaridad (se utiliza por primera vez en Francia a finales del siglo XVII), el cual aún hoy presenta cierta indeterminación. En segundo lugar, mencionar el origen jurídico del concepto y "la procedencia etimológica del latín de la palabra *solidum*. Es decir, la palabra solidaridad proviene por una parte del significado referente a lo "sólido", "compacto", "entero", "unido", "estabilidad", "firmeza"; que se vincula con la construcción y por otro lado la raíz etimológica hace referencia a la jurisprudencia" (Corpas, 2016, p.160).

Román y sus compañeros explican la diferenciación que se produce entre el término jurídico de solidaridad y el uso que se le empieza a dar de forma ordinaria dirigido principalmente a cuestiones sociales. Según los autores, "desde sus inicios el uso del vocablo solidaridad reúne una acepción doble: en su forma coloquial refiere una adhesión circunstancial a la causa o empresa de otro, mientras que en su forma legal remite a una relación contractual que obliga a sus contrayentes sobre derechos o deberes, constituyéndolos en corresponsables de un crédito a deuda, es decir, un tipo de vínculo en que lo de otro me incumbe, se vuelve mío y viceversa. En esta segunda acepción, además la relación obliga a responder en sólido, es decir, materialmente" (Román, Avendaño y Tomicic, 2007, p.153).

En el primer caso hablamos de comprometernos con la causa de alguna persona o de algún grupo de personas, mientras que la segunda acepción

enfoca el término solidaridad hacia aquello que se les debe a otros, creando de esta forma un vínculo interpersonal entre los componentes de una sociedad.

Como podemos observar el origen etimológico del concepto solidaridad presenta una cierta unanimidad, pero sucede lo contrario cuando no nos referimos a una solidaridad jurídica, sino cuando utilizamos un "lenguaje filosófico, social y político" (Durán, 2003, p.345). Es aquí donde surge el problema y donde la polisemia del término se hace patente. La diversidad de definiciones realizadas por autores dedicados a la investigación o al pensamiento social se evidencia en numerosos textos dependiendo del factor o la intencionalidad que los autores quieran destacar en sus escritos.

De una manera institucional acudimos a diferentes diccionarios oficiales en distintos lenguajes y nos encontramos que para la Real Academia Española de la lengua (RAE), solidaridad tiene dos acepciones: la primera haciendo referencia al aspecto social y comunitario "la adhesión circunstancial a la empresa o causa de otros" y la segunda señalando su procedencia jurídica "modo de derecho u obligación in sólidum". (RAE, 1997). En inglés solidaridad se vincula con el "hecho o la cualidad, por parte de comunidades por ejemplo, de estar perfectamente unidas en algún aspecto, especialmente en intereses, simpatías, o aspiraciones" (The shorter Oxfor Diccionary citado por De Sebastián, 1996, p.12-13). Y en el idioma francés, primera lengua en utilizar el término, se alude a la moralidad y a los "sentimientos de un deber moral hacia los otros miembros de un grupo, fundado sobre la identidad de situación o intereses" (De Sebastián, 1996, p.12-13).

Por otra parte se menciona la diferencia existente que hay entre las connotaciones del concepto solidaridad entre los latinos y los países del norte de Europa. "Es curioso que la solidaridad conserve entre los germanos, anglosajones y nórdicos (en general) las connotaciones de seriedad y disciplina más formales y juristas, que han perdido entre los latinos que crearon el Derecho Romano. Así en alemán, la solidaridad conlleva sinonimia con un sentimiento de pertenencia partidaria (Zugehörigkeit), de familiarizarse con el otro hasta entrar en una cierta comunidad, "solidarisch" es sinónimo de "füreinander einstehend", ser o

estar tan compenetrado con el otro hasta responder por él, y de "gemeinsam" que implica poner lo propio en común". (Hidalgo, 2006).

Desde la sociología debemos destacar a Comte como el primer autor en utilizar el término solidaridad, entendiendo la solidaridad como "la unión fraternal que los individuos debían tener para salir del desorden, del caos y de la crisis social". (Comte, 1844). Sin embargo fue Durkheim quién más auge propicio al concepto de solidaridad en su obra *La división del trabajo social* diferenciando entre solidaridad orgánica y mecánica y definiendo a ésta como "un conjunto de actitudes y comportamientos que aseguran la cohesión y la continuidad de la acción colectiva de una sociedad" (Durkheim, 1893).

De forma más contemporánea el término solidaridad se entiende desde dos vertientes, por una parte la solidaridad se vincula con aspectos individuales basados en la moral, los valores y la ética como podemos comprobar en la definición de Mucchi (2001) "la solidaridad es un valor y/o motivación que prescribe actitudes de participación y conducta prosocial". Por otro lado, la solidaridad se entiende como la cohesión de la comunidad, del grupo para mantener las relaciones entre sus miembros, como afirma Ostau de la Font (2009, p.32) "la solidaridad equivale a la conjunción de esfuerzos humanos que concurren a un fin político, social, económico, religiosos, industrial y jurídico propiamente dicho. Se trata de la unión o adhesión de personas para conseguir un fin legítimo, en cualquiera de los órdenes indicados".

2. OBJETIVO

El objetivo de este texto es analizar, desde la perspectiva de las ciencias sociales, la conceptualización y los aspectos fundamentales del término solidaridad. Para ello, tendremos en cuenta tanto la parte etimológica de la palabra como el sentido y el significado que se le presupone desde diversos ámbitos. De igual forma, se considera la distinción y la semejanza entre los términos cercanos al de solidaridad como son la caridad y la justicia. Este texto, desgrana los rasgos constitutivos de la solidaridad presentando los modelos y factores que la constituyen, así como las características que se le presupone a dicho concepto.

3. DISCUSIÓN.

3.1. Caridad, justicia y solidaridad: una distinción necesaria.

Cuando se analiza el término solidaridad varios autores lo relacionan y lo contraponen al concepto de caridad y en muchas ocasiones se puede confundir con justicia. Analicemos pues ambos términos para aclarar sus diferencias y similitudes.

3.1.1. Solidaridad y caridad.

La primera y gran diferencia entre caridad y solidaridad es que la caridad es una virtud teológica, es decir está relacionada con la creencia en Dios. "El término caridad en español, al igual que el inglés *charity*, viene del latín caritas que significa misericordia hacia los necesitados, motivado por el amor a las criaturas de Dios" (Astorga y Khon, 2001, p.151). De esta forma para ser caritativo primero hay que ser religioso. Precisamente por superar esta cuestión religiosa es por lo que algunos autores creen que el término solidaridad surge, siendo éste un término que se refiere en parte al acto caritativo pero de una forma totalmente laica. Esta idea queda reflejada en Picas Contreras "aunque los conceptos de solidaridad y caridad sirvan para designar formas de acción filantrópicas, el segundo término, que evoca una virtud teologal consistente en amar al prójimo por compasión, progresivamente ha perdido aceptación social en detrimento del primero, que se juzga como su sustituto laico" (Picas, 2003, p.37).

Además de diferenciar la solidaridad de la caridad por el aspecto religioso, también se insiste en diferenciar estos conceptos por las diferencias existentes a la hora de practicarlas. Así la caridad es considerada paternalista, que se limita únicamente al asistencialismo sin preguntarse por qué las personas llegan a una situación de pobreza. Sin embargo la solidaridad se fundamenta en una práctica más activista que cuestiona las estructuras del sistema y no se limita sólo al asistencialismo sino que, en cierta forma, se convierte en una reivindicación política y social. Como cita Martuccelli (2006, p.93) "no es extraño, por ende, que la compasión o la piedad se inscriban en una

descendencia religiosa y que la solidaridad (la fraternidad de la revolución francesa) sea una noción fundamentalmente política".

Como veremos más adelante la solidaridad tiene muchas caras y varias facetas que desencadenan en modelos y tipos de solidaridad muy variados, unos más cercanos a la práctica de la caridad y otros más cercanos a una solidaridad "política". Aunque sin lugar a dudas la caridad sigue perteneciendo al ámbito de la solidaridad. Baltá et al. (2006, p.2) afirman al respecto que "en este contexto, el término solidaridad emerge como nuevo valor moral que traduce aspectos de la caridad cristiana, pero modificándolos en sus alcances y acciones prácticas".

La concepción del término solidaridad como secularizador del término se puede vislumbrar en el concepto que aporta la Iglesia, que ya en el Concilio Vaticano II concibe la solidaridad como la "determinación firme y perseverante de empeñarse por el bien común, es decir, por el bien de todos y cada uno, porque todos somos responsables de todos" (Sollicitudo rei socialis, 38). Como podemos apreciar esta definición deja a un lado el aspecto teológico que sí presenta la caridad cristiana y se conecta al aspecto "solidum" vinculado a la cohesión social y la corresponsabilidad.

3.1.2. Solidaridad y justicia.

Por otro lado se habla mucho de la relación intrínseca que mantienen el concepto de solidaridad y el de justicia. Debemos decir que lo justo es el factor principal que fundamenta la razón de ser de la solidaridad. Camps (1990) ha señalado que la solidaridad constituye la condición de la justicia, la medida que viene a compensar las insuficiencias de esta virtud fundamental.

La solidaridad tiene que ser justa y además tiene que luchar contra la injusticia, se trata pues de una práctica social que dignifique y cambie la posición de aquellas personas que se encuentran, por diferentes motivos, en una situación injusta o de injusticia. La solidaridad es ante todo un ejercicio de justicia social. Sin embargo, aunque ambas mantienen una relación de interdependencia, la solidaridad en la práctica supera a la mera justicia, "es más atrevida y generosa que la justicia,

porque, aunque en muchas ocasiones cubre los mismos campos, tiende a realizar más cosas de las que estaría obligada en justicia. Pero es evidente que la solidaridad no puede prescindir de la justicia. No puede haber acciones solidarias que sean injustas en sí mismas" (De Sebastián, 1996, p.24-25).

El acto solidario debe complementar el acto justo y compensar aquellas deficiencias que pueda tener la justicia, además creemos que la solidaridad debe ser selectiva hacia los más desposeídos (Camps, 1990, p.52). La solidaridad va más allá de la justicia porque no es únicamente su complemento sino que es una especie de anunciador del cambio de lo que debe ser justo, es su "reverso, indicándole por donde debe ampliar su campo de acción, viniéndole a designar la extensión de su significado" (Amengual, 1993, p.144).

Y es que la solidaridad debe tener como objetivo la justicia y sobre todo luchar contra la injusticia, siendo caritativos, pero analizando y desestructurando las causas que producen injusticia en las diferentes sociedades. Vila (2004, p.35) lo entiende de esta forma: "por lo tanto, insisto en que debemos tener claro que el problema de la solidaridad es un problema de justicia o, mejor dicho, de la injusticia que campa a sus anchas por la sociedad neoliberal y que transforma a la cultura en un bien de consumo más y un instrumento de la desigualdad existente".

Para terminar este apartado citamos a García Roca (1998, p.57) que es aún más rotundo en su afirmación, relacionando la solidaridad y la justicia de forma interdependiente: "no existe la solidaridad sin justicia, ésta es su expresión básica y primera; ser solidario es antes que todo cumplir con el correspondiente deber. La solidaridad exige la justicia y la presupone en cuanto que ésta afirma la dignidad moral del sujeto humano y la igualdad entre todos los seres humanos" (García Roca, 1998, p.57).

3.2. Los rasgos constitutivos de la solidaridad: modelos, factores y características.

3.2.1. Modelos y factores de la solidaridad.

En primer lugar, vamos a analizar los *modelos de solidaridad*. Para explicar las diferentes modalidades de tipologías que diversos autores han representado en referencia a la solidaridad, vamos a seguir tres grandes líneas que muestran formas diferentes de clasificar la solidaridad.

Los tres grandes bloques tipológicos se agrupan en torno a tres motivos clasificatorios, estos son:

- Evolución de la solidaridad a través de la historia. Es decir, clasifican la solidaridad en función cronológica, dependiendo de la época histórica concreta en la que la que se ha producido las acciones solidarias.
- Formas de realizar la solidaridad. Varios pensadores sociológicos actuales han clasificado la sociedad respecto a la forma en que ésta es ejercida, es decir separan la solidaridad respecto a la manera en que las acciones solidarias se llevan a la práctica.
- Hacia quién se dirige la acción solidaria. En este bloque exponemos los autores contemporáneos que analizan la sociedad mostrando diferentes clasificaciones en torno a la solidaridad dependiendo de las personas a las que se dirigen las acciones solidarias.

Proponemos pues tres grupos clasificatorios de la sociedad que responde a tres preguntas: ¿Cuándo se ha llevado a cabo la solidaridad?, ¿Cómo se ha realizado la solidaridad? y ¿Quién es el objeto de la solidaridad?

En primer lugar, vamos a analizar las tipologías de los pensadores sociales clasificadas según la época histórica dónde se han realizado las prácticas solidarias. En este grupo nos encontramos a autores significativos del estudio de la solidaridad como Durkheim, Hidalgo, Duvignaud, Zubero y García Roca.

La primera tipología en referencia a la solidaridad la realizó, como ya hemos analizado, E. Durkheim. Diferenció entre solidaridad mecánica y solidaridad orgánica. La solidaridad mecánica se vincula a las formas de sociedad más "primitivas" y la solidaridad orgánica se basa en una fuerte especialización del trabajo y del modo de producción, dándose lugar en sociedades más complejas como las sociedades pertenecientes a la industrialización (Durkheim, 1893).

Siguiendo la referencia hacia épocas históricas, Duvignaud (1990) menciona tres tipos de solidaridades, se trata de solidaridades tradicionales, nuevas y errantes. Las solidaridades tradicionales se daban en las antiguas sociedades través de "los vínculos de sangre, tanto en la familia biológica como cultural" (Duvignaud, 1990). Las solidaridades nuevas son aquellas que surgen después, a causa de la industrialización tanto de obreros como de empresarios, estas solidaridades pueden ser ideológicas o por destierro.

Haciendo referencia a la historia, Hidalgo (2006) clasifica tres tipos de solidaridades, estas son la solidaridad primaria, la secundaria y la terciaria. Las dos primeras solidaridades están ligadas a los dos tipos de solidaridades que ha diferenciado E. Durkheim. La solidaridad primaria sucede cuando cada persona puede ser sustituida en todas sus funciones, esta primera solidaridad puede denominarse solidaridad totémica, Durkheim la llamó mecánica. La segunda solidaridad es la que Durkheim denominó orgánica basada en la división del trabajo producido en la sociedad industrial en predominio de la colectividad y a favor del individualismo, donde la solidaridad tenía un estrecho vínculo con el Estado. La singular revelación del autor viene en la solidaridad terciaría que llama también solidaridad relacional. Esta solidaridad se produce debido al proceso de globalización que estamos viviendo actualmente, se trata de una solidaridad donde el sujeto a quien se dirige es plural y los espacios y los tiempos se han redefinido de manera considerables (Hidalgo, 2006, p.29).

Según las fases del desarrollo capitalista, Imanol Zubero (1994) analiza dos tipos de solidaridad. La primera solidaridad es obrera, la solidaridad se establece entre personas marginadas del sistema y se basa en una acción colectiva, en una práctica política para cambiar las condiciones

que generan desigualdad. Se trata de un escenario que se caracteriza por dos circunstancias: "la básica homogeneidad de las condiciones de vida y trabajo de todos los obreros y la no existencia del tercer mundo" (Zubero, 1996, p.306). El segundo modelo de solidaridad es una solidaridad basada en los principios del estado de bienestar, solidaridad que el autor llama descendiente y que se ha institucionalizado de forma burocrática, debido a que ya no existe una experiencia injusta común y por lo tanto no se produce una homogeneidad en forma de lucha.

Por último, dentro del bloque clasificatorio según las épocas históricas en las cuales se lleva a la práctica acciones solidarias, citamos a García Roca (1998). Dicho autor realizó una clasificación de la solidaridad histórica al igual que Zubero diferenciando entre solidaridad por ascensión, solidaridad por distribución y solidaridad por abajamiento. La solidaridad por ascensión se da durante la industrialización donde el movimiento obrero da una respuesta colectiva hacia la injusticia. La solidaridad por distribución se vincula con el estado de bienestar que surge a raíz de la Guerra mundial, el estado de bienestar es entendido como un modelo exterior de solidaridad, de esta forma la práctica solidaria se vuelve institucional. Y una solidaridad por abajamiento que surge por la irrupción del Tercer Mundo (García Roca, 1998).

A continuación, presentamos el segundo gran bloque en el cual se muestra las clasificaciones de la solidaridad según la forma en qué se llevan a cabo las acciones solidarias. Para ello exponemos las tipologías de Aranguren, Román, Avendaño y Tomicic, Cacciari y Gutiérrez Mesa.

Los modelos de solidaridad más influyente en la sociología española han sido conceptualizados por Aranguren (1998). En su libro "Reinventar la solidaridad. Voluntariado y educación" el autor propone cuatro modelos según las prácticas solidarias que se lleven a cabo, estos modelos los denomina: solidaridad como espectáculo, solidaridad como campaña, solidaridad como cooperación y solidaridad como encuentro.

La solidaridad como espectáculo se concibe más que como un principio ético como una cuestión estética. La solidaridad como campaña destaca la reacción urgente ante las tragedias humanitarias, promueve una

solidaridad puntual, reactiva, que no se prolonga hacia un compromiso duradero. La solidaridad como cooperación ya no se entiende como bien de consumo o como ejercicio de ayuda puntual sino como estrategia de desarrollo. Y La solidaridad como encuentro se basa en dos premisas fundamentales, que la solidaridad surge "de la experiencia de encontrarse con el mundo del dolor y no quedarse indiferente" y que la solidaridad se concibe como un principio ético capaz de provocar "cambios en la manera de pensar y vivir", capaz de alterar mi proyecto de vida personal, en la medida en que adquiera un valor significativo en mi propia escala de valores (Aranguren, 1998).

Además, dicho autor diferencia entre solidaridad por necesidad y solidaridad egoísta. La solidaridad por necesidad es la que surge "de la conciencia del límite: limites ecológicos y ambientales; límites referidos a los niveles de población óptimos; límites que nos hablan de escasez de recursos; límites por cuanto resulta inviable técnicamente universalizar el grado de bienestar del norte rico". Y la solidaridad egoísta es "la solidaridad basada en la incomprensión de lo irracional del progreso económico, en la mutua colaboración para satisfacer nuestras propias necesidades sin que estas se vean afectadas gravemente". (Aranguren, 1998, p.31).

Dentro de las clasificaciones de solidaridad según la forma en qué se realiza, nos encontramos con Román et. al., (2007). Dichos autores llevaron a cabo un estudio sobre la construcción de la solidaridad de los chilenos, en sus resultados diferenciaron los siguientes tipos de solidaridad: solidaridad asistencial/descomprometida; solidaridad relacional/comprometida; y solidaridad promocional y de la responsabilidad social. La solidaridad asistencial/descomprometida se basa en un ámbito despersonalizado realizada de forma "fácil, descomprometida y superficial". La solidaridad relacional/comprometida se relaciona con una solidaridad "destinada al ámbito de los seres próximos (familia, trabajo) y consistente en comprensión y apoyo psicológico y pequeños favores" (Román et al. 2007, p.176). Por último, la solidaridad promocional y de responsabilidad social sería aquella que debe realizar "el ámbito público, de carácter sistémico, cuya responsabilidad recaería principalmente en el Estado y secundariamente en el tercer sector" (Román et

al., 2007, p.176). Como conclusiones del estudio muestran que la solidaridad asistencial es la más realizada aunque sea la peor valorada por los encuestados.

Gutiérrez (1996) hace referencia a la gestión de la solidaridad para que ésta no sea improductiva, para ello clasifica las formas de solidaridad en esporádicas, semi esporádicas y permanentes. En la sociología italiana nos encontramos con los modelos de Cacciari y Gattino. El primer autor hace hincapié en señalar una solidaridad inmediata, sería aquella que se realiza de forma personal con toda la humanidad y una solidaridad mediatizada, que se lleva a cabo a través de instituciones como las ONG´s (Cacciari, 1997).

Una vez analizadas las clasificaciones de la solidaridad respecto a cuándo y cómo se realizan, presentamos las tipologías de Gattino, De Sebastián y Vidal, que se basan en los sujetos hacia dónde se dirige la solidaridad para tipificar las diferentes acciones solidarias. Gattino (2004) clasifica la solidaridad en dos grupos dependiendo de hacia quién se dirige la solidaridad, por lo cual para él la solidaridad puede estar centrada en el grupo o centrada en el otro. La solidaridad centrada en el grupo "se basa en los intereses comunes y en la pertenencia a un grupo determinado", mientras que la solidaridad centrada en el otro "se orienta a los intereses de otros individuos, partiendo de la constatación de una diferencia entre uno mismo y los otros" (Gattino, 2004, p.107).

Manteniendo la base de diferenciar la solidaridad dependiendo del sujeto a quién se dirige nos encontramos con De Sebastián (1996). El autor distingue entre solidaridad personal y solidaridad política según el sujeto a quién va dirigida la acción solidaria, sea individual o sea la polis (sociedad). También diferencia entre solidaridad cerrada y solidaridad abierta. La solidaridad cerrada se dirige hacia el propio grupo de forma impermeable y en contra de todo aquello que no favorezca al grupo, esta solidaridad es una contradicción, que se da en las sectas, nacionalismos, comunidades religiosas, etc. La solidaridad abierta sería la universal cuyos receptores pueden ser todas las personas y grupos humanos.

Para finalizar exponemos la tipología de Vidal (1996) que, al igual que De Sebastián, repara en contrastar la solidaridad cerrada con la solidaridad abierta. Observa a la solidaridad cerrada desde dos perspectivas: el grado de cohesión interna del grupo y la forma de cohesión interna dentro del grupo. Esta solidaridad llega a ser contraproducente a nivel global y provoca un fuerte corporativismo, lo cual supone "ser muy solidario hacia dentro del grupo y poco solidario, por no decir insolidario, hacia el resto de la sociedad" (De Sebastian, 1996, p.18). La solidaridad abierta es considerada por el autor como un valor ético universal que reconoce la dignidad de todo ser humano, pertenezca al grupo que pertenezca, y se fundamenta en dos principios

3.2.2. Características de la solidaridad.

Una vez observados los factores fundamentales de los que se compone la solidaridad pasamos ahora a analizar con detalle las características de la solidaridad. Estas características ya han aparecido a lo largo del texto pero queremos reflejarlas de forma explícita en este apartado para profundizar en ellas.

La solidaridad es connatural al ser humano, surge porque somos seres sociales y necesitamos estar interconectados, no podemos vivir aislados. La solidaridad es por lo tanto antropológica, se fundamenta en la necesaria cooperación de los individuos para poder sobrevivir. Como muestra Gattino (2004, p.105) "la solidaridad surge de la imposibilidad del individuo de actuar aisladamente o de su interés por desarrollar formas de colaboración con los otros".

Pero también, *la solidaridad es cultural social e histórica*. Es decir, aunque la solidaridad haya surgido y se produzca de forma natural, está muy condicionada por los aspectos sociales y culturales de una determinada época y situación histórica. Podríamos decir que la solidaridad "es una combinación de la herencia genética y la educación". (Gutiérrez, 1996, p.254). Evidentemente si es algo natural la solidaridad no se puede aprender ni fomentar pero si además depende de las circunstancias históricas, la educación se convierte en una de las herramientas fundamentales para propagar la solidaridad. Podemos concluir que la solidaridad surge porque existe una sociabilidad humana

natural, biológica que poseemos todos los seres humanos y, por otra parte, la solidaridad es un producto social que depende de las pautas culturales de las distintas sociedades. Tenemos una solidaridad de grupo, connatural a nuestra especie que nos ayuda a satisfacer nuestras necesidades y una solidaridad más individual que va dirigida a evitar las injusticias sociales.

La solidaridad es un valor ético, un deber moral. Como hemos observado con anterioridad la solidaridad puede ser un sentimiento moral que tenga una persona de forma fugaz, pero además la solidaridad debe ser un valor ético que construya la naturaleza social del ser humano. Zubero (2003) crítica precisamente la visión errónea de la solidaridad como algo puntual y extraordinario. Aranguren (1998), por su parte, analiza las características según la cultura de la solidaridad disidente, estas características se fundamentan con una solidaridad como valor ético apropiable, una ética de la solidaridad (justicia) y una adquisición de una moral alta y vivencia de la razón urgida.

Podemos observar que la solidaridad es un deber moral y ético, pero no se queda únicamente ahí, sino que se encamina hacia la acción, hablamos de la solidaridad como un valor y de un modelo de solidaridad como una realización práctica. Veamos a continuación la siguiente característica de la solidaridad que precisamente está relacionada con la puesta en práctica de la solidaridad.

La solidaridad está dirigida hacia la acción, se realiza la solidaridad a través de la práctica. No se puede ser una persona solidaria solo en la teoría, al contrario, la solidaridad se fragua en la praxis. Como afirma Domingo (1995, p.197), "cuando pensamos en la solidaridad tenemos que afrontar no sólo la distancia entre teoría y práctica o su justificación racional, sino la vulnerabilidad de una teoría de la solidaridad ante la firmeza de una práctica solidaria".

*La solidaridad tiene que ser crítica con la forma de llevarse a cabo***.** No vale cualquier actividad que se realice en nombre de la solidaridad porque puede ser que precisamente se realice lo contrario. Cundo se ayuda a los demás hay que saber ayudar porque puede suceder de forma voluntaria o involuntaria que cuando ayudamos causamos más perjuicios

que beneficios. La solidaridad la entendemos como una solidaridad como "encuentro" en palabras de Aranguren (1998) y tiene que ser como señala dicho autor radical, en el sentido de buscar las causas de las injusticias desde la raíz, sabiendo incluso que nos encontramos en una práctica cercana a la utopía. Amengual (1993, p.148) .recuerda que "plantear la solidaridad en términos de cooperación tiene su ventaja, porque precisamente la solidaridad implica una asimetría entre el que ejerce la solidaridad y el que se beneficia de ella, relación por tanto desigual que significa una cierta superioridad de uno respecto del otro". García Roca (1998, p.47), por su parte, afirma que "el secreto de la llamada cooperación para el desarrollo, en ciertos contextos, está en la reproducción de uno mismo (…) cierto tipo de cooperación para el desarrollo es un modo solapado de dominación". Si la solidaridad no se realiza de forma crítica y responsable se puede convertir en un arma que justifique las propias desigualdades e injusticias, debemos analizar las situaciones y las formas de realizar prácticas solidarias, juzgarlas y actuar de forma consecuente. Por el contrario podemos caer en la solidaridad espectáculo y convertir la solidaridad en una experiencia más de consumo.

La solidaridad está reñida con la cultura de la satisfacción y el sistema neoliberal.

En opinión de autores comentados durante este trabajo, no se puede ser competitivo y solidario, no podemos ver las desigualdades y pasar de largo. La cultura de la satisfacción pretende precisamente acallar las voces de quienes protestan por las desigualdades y las injusticias. Según Fuentes (1997, p.184) se trata de "un pacto electoral entre los que tienen mucho y la inmensa mayoría de los que tienen razonablemente cubiertas sus necesidades para no emprender nada que ponga en peligro su nivel de vida". Dicho autor comenta el lema social de la mayoría satisfecha: "cada uno tiene lo que se merece, y su posición la han obtenido por méritos propios". (Fuentes, 1997, p.185). En la cultura de la satisfacción no se está dispuesto a realizar sacrificios, todo es inmediato, el largo plazo parece algo intangible y el deber y la moralidad se deshacen en la comodidad. Como afirma Lipoveski, en su obra "el

crepúsculo del deber" estamos asistiendo a un altruismo indoloro en una sociedad que rechaza la ética del sacrificio y la sustituye por un cierto hedonismo, por lo tanto, la solidaridad puede acabar convirtiéndose en un "consumo interactivo y festivo de buenos sentimientos" (Lipovetsky, 1992, p.47).

*La solidaridad es universal y se desarrolla en un mundo globalizado***.** La solidaridad no puede ir dirigida únicamente a las personas más próximas, más cercanas. Esta solidaridad se queda coja, incompleta y limita la práctica solidaria a los más necesitados. Actualmente vivimos en un mundo globalizado, interconectado siendo conscientes de la realidad de las personas que habitan el planeta; por ello se debe extender la solidaridad, hacerla universal. El error de ayudar únicamente a "los nuestros" crea corporaciones y egoísmo en referencia a "los otros", realizándose una solidaridad parcial que desvirtúa el término. En palabras de Zubero (2003, p.467), "la más férrea solidaridad con el intragrupo y su conservación puede coincidir y hasta impulsar la confrontación brutal con el exogrupo y su eliminación". La revolución tecnológica y la influencia de los medios de comunicación de masas han hecho que sepamos y podamos dirigir nuestros esfuerzos solidarios a toda la humanidad. Pero las nuevas tecnologías también forman parte de la solidaridad "espectáculo" que describe Aranguren (1993) porque "la tecnología virtual hace más difícil el encuentro con el otro". Actuando de forma global la solidaridad actual se mueve en forma de red como vamos a analizar a continuación.

La solidaridad actual se articula en forma de red. La mejor forma de potenciar las diferentes prácticas solidarias de una manera eficiente y eficaz dentro del marco social que genera la globalización es a través de la acción en red. La red de solidaridades pasa por la familia, los vecinos, amigos, asociaciones, etc. hasta llegar a formas institucionales de solidaridad como las ONG´s, la empresa pública e incluso la empresa privada. Es decir se van articulando en red tanto las prácticas informales de solidaridad con las formales. Para que las manifestaciones solidarias se organicen en red es necesario la aportación de las nuevas tecnologías de la comunicación al ámbito solidario, se trata de globalizar la solidaridad. Se está estableciendo un nuevo tipo de solidaridad,

una solidaridad relacional "que en el mundo de los excluidos parece ir conformando redes tupidas de colaboración solidaria que se auto-confirman ideológicamente como una alternativa sistemática al propio sistema capitalista" (Hidalgo, 2006:31). No cabe duda vivimos en una sociedad red donde se hace casi indispensable la utilización de las nuevas tecnologías y la conexión a la sociedad el conocimiento (Castells, 1997).

La solidaridad afronta y asume, desde la responsabilidad, la diversidad cultural. Otra consecuencia, ya mencionada, de la globalización en la práctica solidaria es la existencia de un sujeto amplio de solidaridad que se presenta a través de la interculturalidad. Siendo conscientes de que las personas hacia las cuales dirigimos nuestros actos solidarios deben ser aquellas que presentan mayores necesidades, ya independientemente de la cercanía o lejanía, observamos que para ser verdaderamente consecuentes con los principios solidarios debemos saber gestionar las consecuencias que provienen de la diversidad cultural.

Actualmente la solidaridad se enfrenta a dos grandes retos: la globalización y la diversidad. De forma paradójica la solidaridad busca la igualdad, mientras la alteridad defiende la diferencia. La solución a este cruce de conceptos la muestra Vila (2004, p.34-35) afirmando que "podemos entender la solidaridad como conciencia conjunta de derechos y reconocimientos que parten de necesidades comunes, pero también de la heterogeneidad como principio de reconocimiento e identidad, por lo que es absolutamente fundamental para la convivencia y la justicia desde la valoración ética de la alteridad".

La solidaridad en la actualidad va en contra de nuestros intereses.

La globalización tiene su cara más amarga en su vertiente económica. La globalización económica que se da en nuestro planeta junto con las formas de consumo mundial nos lleva a plantearnos la hipótesis que abandera Zubero y que autores como Habermas o Bauman ya plantearon: "en estas condiciones, y por decirlo un poco provocadoramente, la solidaridad necesaria, sólo puede constituirse contra nuestros intereses" (Zubero, 2003, p.474). Los límites de nuestro consumo se han hecho evidentes, si todo el planeta consumiera como lo hacen las sociedades

occidentales el planeta acabaría devastado. Sencillamente, aunque muchos no lo entiendan o no lo quieran entender, nuestro estilo de vida no se puede universalizar, para que haya ricos tiene que haber pobres, para que sigamos consumiendo a un ritmo trepidante, tiene que existir personas que vivan en el umbral de la pobreza.

4. CONCLUSIONES

Como hemos comentado nos encontramos ante un concepto relativamente nuevo que aparece por primera vez en la lengua francesa y que muestra dos claras vertientes, una vinculada a la jurisprudencia y otra enfocada a lo sólido, a la cohesión social. Hablamos de una acción caritativa hacia los necesitados motivados por aspectos religiosos Por otro lado la solidaridad se utiliza como un término laico que está enfocada a conseguir la justicia y la igualdad de las personas que componen la comunidad.

Respecto a los modelos de solidaridad nos encontramos con diferentes clasificaciones en función de tres aspectos: evolución de la solidaridad a través de la historia, formas de realizar la solidaridad y hacia quién se dirige la acción solidaria. Referenciando los factores de la solidaridad destacamos los componentes como la compasión, el reconocimiento, la universalidad y los aspectos cognitivos, afectivos y conativos. En cuanto a las motivaciones destacamos la culpa, la superioridad, la inferioridad, la responsabilidad, la supervivencia, la interdependencia, la crisis de valores o la justicia como promotores de las prácticas solidarias.

Señalamos las principales características de la solidaridad expuestas en este artículo, dichas características son: la solidaridad es connatural al ser humano, es sociocultural e histórica, es un valor ético, está dirigida hacia la acción, está reñida con la cultura de la satisfacción, es universal y se desarrolla en forma de red en un mundo globalizado.

Para finalizar, mostramos a modo de conclusión la siguiente tabla donde se refleja nuestra propia tipología de la solidaridad en torno a dos variables: la cercanía del sujeto objeto de la práctica solidaria,

diferenciando entre solidaridad primaria, secundaria y terciaria; y el objetivo de la acción solidaria que puede ser transformador o caritativo.

TABLA

Objetivo de la acción solidaria. Cercanía sujeto de solidaridad.	S. Caritativa.	S. Transformadora.
S. Primaria.	- Ayuda a personas cercanas. - Solidaridad innata. - Corto plazo. - Solidaridad puntual. - Poco compromiso. - Poco esfuerzo. - No institucionalizada. - Ejemplo: dar limosna.	- Ayuda a personas cercanas. - Medio largo plazo. - Compromiso de cambiar su situación. - Mayor esfuerzo. - Poca institucionalización. Ejemplo: enseñarle a un amigo a utilizar las nuevas tecnologías de la información.
S. Secundaria.	- Ayuda a personas pertenecientes a colectivos en exclusión social. - Solidaridad puntual. - Poco esfuerzo y se dedica poco tiempo. - Corto plazo. - Institucionalizada. - Ejemplo: voluntario para dar comida a personas sin hogar.	Ayuda a personas pertenecientes a colectivos en exclusión social. - Solidaridad a medio largo plazo. - Mayor esfuerzo y dedicación. - Mayor grado de institucionalización. - Ejemplo: dar clases de español a personas inmigrantes y manifestarse para cambiar la ley de extranjería que cree injusta.
S. Terciaria.	- Ayuda a personas de países empobrecidos. - Solidaridad puntual. - Poco esfuerzo y dedica poco tiempo. - Mayor grado de institucionalización. - Ejemplo: aportar una cantidad de dinero cada determinado tiempo a una ONG de cooperación internacional.	- Ayuda a personas de países empobrecidos. - Solidaridad a medio largo plazo. - Alto nivel de compromiso. - Mayor dedicación. - Mayor grado de institucionalización. - Ejemplo: participar en un proyecto de una ONG de cooperación internacional y estar a favor del 0,7% y de la condonación de la deuda externa.

Fuente: elaboración propia

5. REFERENCIAS.

Amengual, G. (1993). La solidaridad como alternativa. Notas sobre el concepto de solidaridad. *Revista internacional de filosofía política*, 1, 135-151.

Aranguren, L. (1998). *Reinventar la solidaridad. Voluntariado y educación*. Madrid: PPC.

Astorga, O. y Kohn, C. (2001). El liberalismo y la solidaridad: ¿Son conmensurables? *Revista internacional de filosofía política*, 18, 139-153.

Baltá, J. et al. (2006). Imaginando la solidaridad. *Athenea*, 9, 1-30.

Cacciari, M. y Martini, C. M. (1997). *Diálogo sobre la solidaridad*. Barcelona: Ed. Herder.

Camps, V. (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa Calpe.

Castell, M. (1997). *La Era de la Información. Vol. I: La Sociedad Red*. Madrid: Alianza editorial.

Comte, A. *Discurso sobre el espíritu positivo* (1844). Alianza Ed. Madrid, 1980.

Corpas, J.M. (2016). Actitud y práctica solidaria en los/as jóvenes andaluces. *Anduli Revista andaluza de ciencias sociales*, 15 p.157-176.

De Sebastián, L. (1996). *La solidaridad, guardián de mi hermano*. Barcelona: Editorial Ariel.

Diccionario de la Lengua Española. (1997). Editorial Espasa Calpe. Vigésima segunda edición.

Domingo, A. (1995). Solidaridad y responsabilidad: condiciones para una justicia sin fronteras. *Documentación social*, 99, 195-210.

Durán, M. A. (2003). *Mujeres y hombres ante la solidaridad*. En diccionario de la solidaridad. Valencia: Tirant lo Blanch, (pp. 345-36).

Durkheim, E. (1985). *Las reglas del método sociológico*. Madrid: Akal.

Duvignaud, J. (1990). *La solidaridad. Vínculos de sangre y vínculos de afinidad*. México. Fondo de cultura económica.

Fuentes, P et al. (1997). Hacia una cultura de la solidaridad. *Documentación social*, 106, 181-211.

García Roca, J. (1998). *Exclusión social y contracultura de la solidaridad. Prácticas, discursos y narraciones*. Madrid: Editorial HOAC.

Gattino, S. (2004). Representaciones sociales de la solidaridad. Un estudio empírico con estudiantes universitarios. *Psicología política*, 28, 105-122.

Gutiérrez Resa, A. (1996). Los trabajadores sociales: ¿gestores o servidores de la solidaridad? *Cuadernos de trabajo social*, 9, 233-262.

Hidalgo, A. (2006). Ética, política y ciudadanía para una Europa solidaria. *Eikasia*, 5.

Lipovetsky, G. (1992). *El crepúsculo del deber*. Barcelona: Anagrama.

Martuccelli, D. (2006). Interculturalidad y globalización: el desafío de una poética de la solidaridad. En Lo intercultural en acción, identidades y emancipaciones. *Revista Cidob D´afers internacionals*, 73-74, 91-121.

Mucchi, A. (2001). *Verso una definizione psicosociale della solidarietà*. Roma: Meltemi.

Ostau de la font, F. R. (2009). La sociabilidad humana y la solidaridad como elementos culturales de la protección social. *Revista diálogo de saberes*, 25-35.

Picas, J. (2003). "Las ONG y la cultura de la solidaridad: la ética mínima de la acción humanitaria". *Revista Papers*, 71, 65-76.

Diccionario de la lengua española. (1997). Editorial Espasa Calpe. Vigésima segunda edición.

Roman, Avendaño y Tomicic. (2007). "Solidaridad como problema". *Revista Mad*, 2, 151-183.

Sollicitudo rei socialis, 38.

Vila, E. (2004). Contra la entropía educativa: solidaridad, justicia y educación pública. *Revista barbecho,* 4, 33-35.

Zubero, I. (1994). *Las nuevas condiciones de la solidaridad*. Bilbao: Desclée de Brouwer S.A.

Zubero, I. (1996). Construyendo una sociedad solidaria: una propuesta para el análisis y la acción. *Cuadernos de trabajo social*, 9, 3303-327. Madrid: Universidad complutense.

Zubero, I. (2003). *Solidaridad*. En diccionario de la solidaridad. Valencia: Tirant lo Blanch, (pp. 463-475).

SEXO Y GÉNERO: ESTUDIO PILOTO SOBRE DISCRIMINACIÓN ENTRE CONCEPTOS CON UNA MUESTRA ESPAÑOLA

M.ª DE LOS ÁNGELES CASARES-GARCÍA
Universidad Isabel I

VANESA MARTÍNEZ-VALDERREY
Universidad Isabel I

ILDEFONSO ÁLVAREZ-MARÍN
Universidad Isabel I

ALICIA HERRÁIZ-GUTIÉRREZ
Universidad Isabel I

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de los avances experimentados en materia de género, la sociedad moderna continúa necesitando clasificar a las personas en función de identidades y sexualidades estables, fijas y únicas (Icart, 2018) relacionadas con la heterosexualidad y el patriarcado (Butler, 2001; García, 2003). Autores como Barragán (2001) comprenden que el proceso socializador desde temprana edad contribuye a la asimilación y reproducción de roles y/o conductas estereotipadas (Money y Tucker, 1978). Este proceso de socialización se produce de manera diferenciada entre niños y niñas con objeto de fortalecer modelos de comportamiento ajustados a las expectativas sociales esperadas para cada uno de los dos sexos (Mayobre, 2007). Autoras como Garaigordobil y Aliri (2011) subrayan la importancia de las creencias familiares en la atribución de los roles de género en función del sexo y su influencia en la transmisión de un pensamiento prejuiciado. En este sentido, la alteración de la clasificación hegemónica (hombre/mujer/femenino/masculino) se asocia en numerosos casos a patologías o trastornos que simbolizan manifestaciones del género o del sexo difusas o entrecruzadas. No obstante, y

contrariamente a esta tradición, cada vez son más los estudios que se dirigen a clarificar los conceptos asociados al «sexo» y al «género», así como a desvirtuar las clasificaciones binarias normativas (Beltrán, 2004; Butler, 2001; Cabrera y Monroy, 2014; Fonseca-Hernández y Quintero-Soto, 2009; González, 2019; Sierra-González, 2009; Vázquez-Parra, 2020; Viveros, et al., 2019).

Además de lo expuesto hasta el momento, la revisión de la literatura científica pone de manifiesto cierto desajuste en el empleo de constructos como sexo o género y sus términos asociados (diferencias, roles y estereotipos) (Fernández, 2010). A pesar de encontrar diferentes estudios dirigidos exclusivamente a explicar las diferencias entre ellos (Delphy, 1993; Glasser y Smith III, 2008; Fernández, 1991; Nicholson, 1994; Unger, 1979), existe cierta confusión (Lamas, 2000) en cuanto a su empleo académico y cotidiano, llegando incluso a ser utilizados indistintamente (Fernández, 2010; Hughes, 2003). Este hecho no deja de representar un obstáculo para el avance del conocimiento en la sociedad y puede encontrar justificación en el tratamiento de ambos términos desde diferentes áreas de conocimiento como pueden ser, entre otras, la filosofía (Valcárcel, 2008), la psicología (Reynolds y Miller, 2003), la psiquiatría (Narrow, et al., 2007) o la sexología (Zucker,2002). En este sentido se pone de manifiesto la existencia de varias corrientes de pensamiento que diferencian el uso de los constructos de sexo y género (Fernández, 2010).

Una de estas corrientes, avalada por la American Psychological Association (APA, 2001), fomenta la sustitución del concepto de «sexo» por «género» en los textos de carácter académico. De esta manera es habitual encontrar investigaciones en las que se explican los desiguales resultados obtenidos en función del sexo biológico bajo el epígrafe de diferencias de género. Esta corriente se presenta bajo el prisma del entendimiento del género como un constructo que intenta explicar las relaciones asimétricas establecidas entre hombres y mujeres que defiende el enfoque feminista (Aguilar-García, 2008; Butler, 2001; Haraway, 1995) y como una forma de analizar la diferencia sexual (Barquet, 2002). Esta corriente apunta en la misma dirección que el estudio realizado por Haig (2004) en el que postula el declive del uso del concepto

de sexo en las investigaciones académicas debido al «crecimiento inexorable» del género (Guerra-López, 2016).

Otra corriente de pensamiento defiende que el empleo del constructo sexo debe cumplir las funciones clásicas definitorias (Hawkesworth, 1990) y que, por lo tanto, no ha ser sustituido por género (Moore, 1999; Héritier, 1996). En definitiva, el género es tenido en cuenta como parte de una categoría ordenadora de representación social (Braidotti, 1994), que se referiría a una práctica política y discursiva que explicaría la desigualdad preponderante de la mujer como sujeto subordinado (Aguilar-García, 2008; Barquet, 2002). En este sentido Dunnett (2003) postula que la palabra género no se debería emplear como sustitutivo de sexo cuando lo que se quiera explicar obedezca a una condición biológica.

Finalmente, se encuentra el discurso de aquellos que emplean de manera indistinta y sinónima los conceptos de sexo o género. Este hecho se evidencia sobremanera en escritos académicos en los que no resulta determinante el análisis de las diferencias de sexo, a pesar de que se empleen sujetos de los sexos aceptados normativamente (Hughes, 2003). En esta línea de pensamiento, Haraway (1995) indica que establecer diferenciación en el binomio sexo-género ha contribuido negativamente a la construcción de un sistema biologicista, esencialista y universalista.

En síntesis y tomando como referentes estos tres preceptos, se pueden distinguir dos actitudes predominantes: 1) quienes comprenden que sexo y género son complementarios y forman parte de una realidad unitaria; y 2) aquellos que defienden que el sexo obedece a factores biológicos y el género a elementos sociales y culturales (Fernández, 2010).

Para la elaboración del presente estudio se ha seguido la postura que defiende que el sexo se refiere a características determinadas biológicamente, mientras que el género responde a aquellas atribuciones socioculturales que se realizan en función de la clasificación sexual.

1.1. Sexo y género: cuerpos sexuados y seres socialmente construidos

Inicialmente la conceptualización dicotómica atribuyó al género características opuestas al sexo (Aguilar-García, 2008), sin embargo, en numerosos casos se observa que sexo, género, así como los términos asociados, son conceptos, tal y como se ha referido anteriormente, que se emplean como sinónimos (Fernández, 2010; Hughes, 2003; McInnes, 2004). No obstante, si la comprensión del sexo se realiza desde la óptica biofisiológica, el género ha de entenderse como el encargado de definir cuáles son las características psicológicas, afectivo-emocionales y conductuales que son esperables para las mujeres y cuáles para los varones (Aguilar-García, 2008; Beauvoir, 1949; Burgos-Díaz, 2007; Guerra-López, 2016; Oakley, 1972). De esta manera Rubin postula el sistema sexo /género como aquel que «[…] transforma la sexualidad biológica en productos de actividad humana y en el que se encuentran las resultantes necesidades sexuales históricamente específicas» (Rubin, 1996, p. 44).

A partir de la undécima semana del embarazo es posible conocer el sexo de los seres humanos en gestación (mediante la identificación de genitales externos) con un grado de precisión de hasta un 78.33% (Navarro-Rodríguez, et al., 2015). En este sentido la tradicional clasificación a la que se está expuesto de manera previa al nacimiento está determinada por las características genitales que configuran a hombres y mujeres. Después del nacimiento, esta clasificación se realiza teniendo en cuenta los siguientes elementos biofisiológicos: 1) el sexo genético (presencia de cromosomas sexuales XX en mujeres y XY en varones, así como, la presencia o ausencia de genes determinantes del sexo); 2) la estructura de las gónadas (ovarios en mujeres y testículos en varones; 3) la forma de los genitales externos (vagina y estructuras vulvares en mujeres y pene en varones); 4) la morfología de los genitales internos (útero y trompas de Falopio en mujeres y su ausencia en varones); y 5) las hormonas sexuales (estrógenos y progesterona en mujeres y andrógenos en varones) (Flores, 2001; Koyama, 2003).

En la actualidad, la literatura científica postula que en torno a un 1,7% de la población experimenta variaciones durante este proceso del desarrollo sexual que atribuye características físicas diferenciadas que exceden el binomio de clasificación varón/mujer proponiendo una tercera clasificación denominada intersexual (anteriormente hermafrodita/pseudohermafrodita femenino/pseudohermafrodita masculino) (Blackless, et al.,2000; Fausto-Sterlin, 2000; Pérez-Enseñat y Moya-Mata, 2020). En definitiva, este último constructo se refiere a aquellas personas que presentan una combinación intermedia de rasgos sexuales físicos externos y/o externos (Coll-Planas, 2011). De esta manera cada vez son más los autores, asociaciones y organismos que entienden que la determinación del sexo no responde a una categorización dicotómica, sino que son diversas las circunstancias sexuales y corporales.

Tomando como referente todo lo anteriormente expuesto se puede concluir que el sexo biológico se expresa de tres maneras: 1) mujer: cromosomas XX, genitales y gónadas correspondientes; 2) varón: cromosomas XY, genitales y gónadas correspondientes; y 3) intersexualidad: características de ambos sexos.

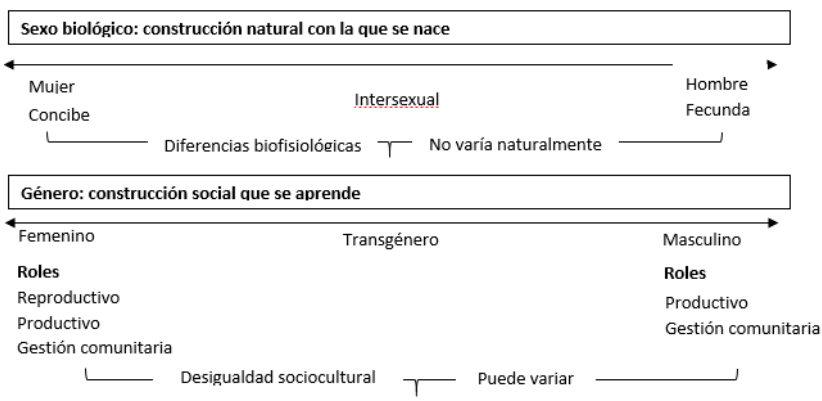
El uso del concepto de género de manera diferenciada al sexo se sitúa en los años 70. No obstante, la realidad es que este concepto hunde sus raíces en el siglo XVII de la mano del pensamiento de Pouland de la Barre (León-Rodríguez, 2015). Sin embargo, las definiciones que se aportan en ese momento sobre el constructo pueden presentar cierto grado de ambigüedad en cuanto a su práctica discursiva y política, así como en su uso cotidiano (Barquet, 2002).

En estos términos, se entiende el género como una construcción social variable en función de la cultura, la época o el lugar (Butler, 2001; Pardina, 2002; Subirats y Tomé, 2010) y que se traduce en el conjunto de normas, representaciones y prescripciones dependientes de las etiquetas: hombre/mujer (Curtiss-Lusher et al, 2014). Asimismo, la Organización Mundial de la Salud (OMS) define el género como aquellos roles sociales que se identifican propios de hombres o de mujeres (Connel y Pearse, 2018). Así es como la atribución del género se ha nutrido convencionalmente de la clasificación mediante el sexo, es decir, que las

mujeres deben representar el rol femenino, y los varones el masculino (Mayobre, 2007).

En el siglo XIX la atribución de roles de género seguía la corriente biologicista que postulaba que la conducta estaba determinada por predisposición genética (Mayobre, 2007; Scott, 1990). Sin embargo, a partir del siglo XX la perspectiva de género se trasladó a los dominios de lo sociológico, psicológico o antropológico en los que se proponía que la conducta era aprendida, y por lo tanto rompía con la hipótesis biologicista (Mayobre, 2007; Vázquez-Parra, 2020). De esta forma en la actualidad se apuesta por la ampliación de la clásica categorización binaria hacia una de carácter menos restrictiva (Aguilar-García, 2008), en la que se defiende una falta de correspondencia directa entre: hombre-masculino o mujer-femenino (Bianciotti, 2011; Stoller, 1968). En definitiva, cuando el sexo asignado al nacer coincida exactamente con el género se hablará de persona cisgénero, mientras que cuando esto no sea así y el sexo asignado de manera biológica no concuerde con el género se hablará de persona *trans* o transgénero (Dirección General de Justicia de la Comisión Europea, 2012; Pérez-Enseñat y Moya-Mata, 2020).

FIGURA 1. *Diferencias entre sexo y género*



Nota: Adaptado de Pérez-Enseñat y Moya-Mata (2020.)

1.2. Identidad/expresión de género y orientación sexual

La construcción de la identidad personal resulta un complejo proceso en el que son diversos los factores intervinientes como puede ser la determinación del género (Mayobre, 2007). Money, autor al que se le atribuye la formulación del constructo «papel de género», estableció con Tucker la tesis sobre el proceso de adquisición de la identidad de género de manera equivalente al desarrollo de los mecanismos de adquisición del lenguaje:

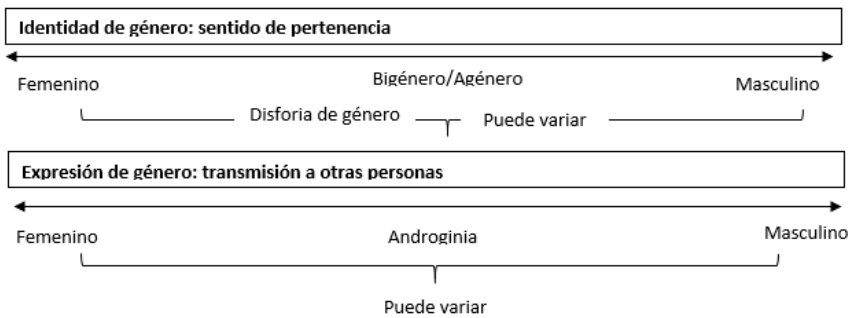
> "Como la identidad genérica se diferencia antes de que el niño pueda hablar de ella, se suponía que era innata. Pero no es así. Usted nació con algo que estaba preparado para ser más tarde su identidad de género. El circuito impreso ya estaba, pero la programación no estaba establecida, como en el caso del lenguaje. Su identidad de género no podía diferenciarse ni llegar a ser masculina o femenina sin estimulo social (Money y Tucker, 1978, p.88)".

En este sentido la identidad de género se traduce en la experiencia y el sentir personal del género que contribuye a dotar de significado constructos como identidad, singularidad y pertenencia (Gallardo y Escolano, 2009). En definitiva, describe el género con el que la persona se sienta identificada (Dirección General de Justicia de la Comisión Europea, 2012). Sin embargo, esta identificación puede no corresponder con el sexo asignado al nacer o con los roles o etiquetas de género asociados (Pérez-Enseñat y Moya-Mata, 2020). Cuando la persona no se identifica con ninguno de los dos géneros se puede hablar de agénero o de género nulo, mientras que cuando se identifica con los dos se habla de personas de género binario. Yendo un paso más allá, la fuerte influencia médica ha insistido en dotar de diagnóstico clínico el malestar provocado por el sentimiento de pertenencia a un género que no corresponde con el sexo atribuido en el momento del nacimiento, definiendo esto como "disforia de género" (Dirección General de Justicia de la Comisión Europea, 2012).

Por otro lado, la expresión de género se refiere a aquello que se transmite al exterior y a las otras personas mediante la conducta, la apariencia física, la vestimenta o, entre otros, los patrones discursivos adoptados. La expresión de género no es estática, sino que puede modificarse

de manera natural y no coincidir con el sexo biológico o la identidad de género (Curtiss-Lusher et al., 2014). En este caso quienes no siguen las prescripciones hegemónicas de la de masculinidad ni de la feminidad presentan una expresión de género que no es la que se espera (Pichardo et al., 2015). En estos términos, las personas que siendo hombres presenten rasgos femeninos o viceversa, es decir, mujeres con rasgos masculinos se identificarán socialmente con «género no conforme» (Cho et al., 2014).

FIGURA 2. *Diferencias entre identidad y expresión de género*



Nota: Adaptado de Pérez-Enseñat y Moya-Mata (2020).

Finalmente, la orientación sexual se define como la atracción emocional, romántica, y/o sexual (Dirección General de Justicia de la Comisión Europea, 2012) hacia determinadas personas, en función de su género y la identidad de género (Pérez-Enseñat y Moya-Mata, 2020). No obstante, la orientación sexual se considera independiente de la propia percepción del género, o de su expresión (Cho et al., 2004).

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Tomando como referente la revisión realizada a lo largo del apartado introductorio de este capítulo el estudio planteó como objetivo general analizar el grado de conocimiento sobre los constructos de sexo, género, identidad de género y orientación sexual. Además, como objetivos específicos se plantearon los siguientes: 1) diseñar y administrar un cuestionario de conocimientos sobre sexo, género, orientación sexual e

identidad de género; y 2) analizar las diferencias sobre el conocimiento de los participantes en relación con los constructos sexo, género, identidad de género y orientación sexual.

Este estudio plantea como hipótesis general que habrá diferencias significativas en el cuestionario de conocimientos en función del nivel de estudios y de la edad, pero no en relación con el sexo. Concretamente se formulan 3 hipótesis relacionadas con las variables sociodemográficas identificadas (sexo, edad y nivel de estudios):

1. No habrá significativas entre sexos en los conocimientos sobre la diferenciación de los constructos analizados (sexo, género, identidad de género y orientación sexual).

Los conocimientos sobre los constructos asociados al sexo y al género diferirán en función del nivel de estudios de los participantes. Cuanto mayor sea el nivel de estudios menores serán las dificultades para identificar las diferencias entre los constructos (sexo, género, identidad de género y orientación sexual).

Habrá diferencias significativas entre los diferentes rangos de edad que configuran la muestra del estudio. Teniendo en cuenta la reciente aparición del concepto de género, los participantes con mayor edad tendrán mayores dificultades en la diferenciación de los constructos analizados en el cuestionario de conocimientos (sexo, género, identidad de género y orientación sexual).

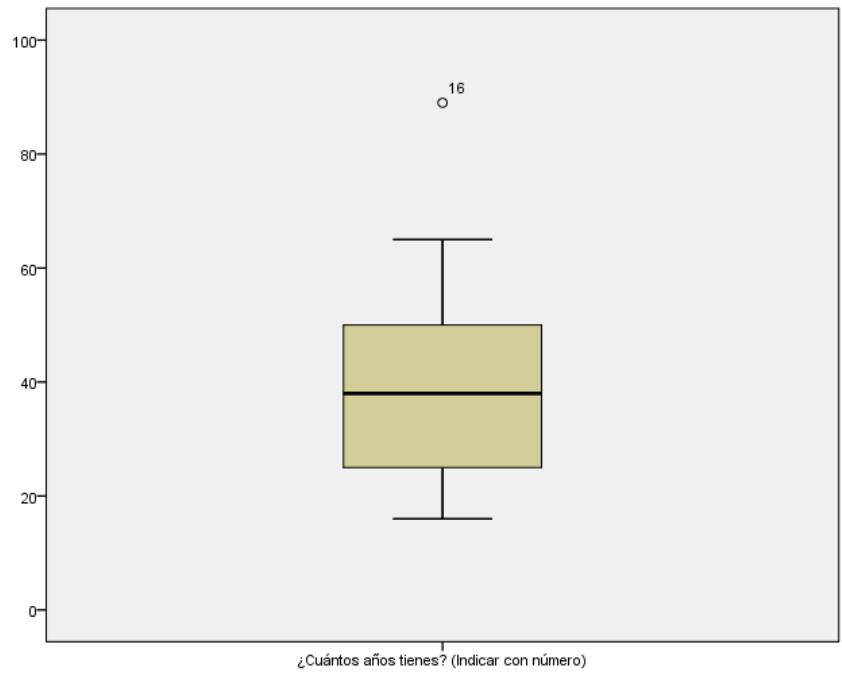
3. MÉTODO

3.1. Muestra

La muestra total estuvo configurada por 83 sujetos, jóvenes y adultos voluntarios. Analizando la edad de los participantes, en una primera aproximación a los datos se halló una media de 37.87 años; la edad máxima fue 89 años y la mínima 16, con un rango de 73 años. En la muestra de mujeres la media de edad fue de 36.73 años, mientras que en la de varones fue de 41.45 años. Tras detectar la existencia de un *outlier* o caso extremo, el sujeto 16 de la muestra, una mujer de 89 años,

se decidió eliminar el caso de la investigación. En la figura 3, Gráfico «Box-Plot» se presenta el *outlier*.

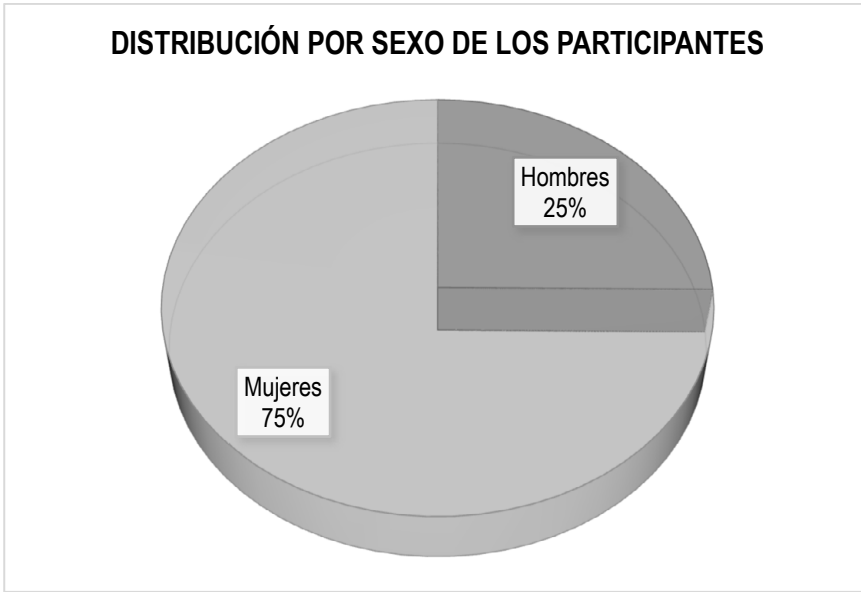
FIGURA 3. *Gráfico «Box-Plot» con outliers de la variable edad.*



Fuente: elaboración propia

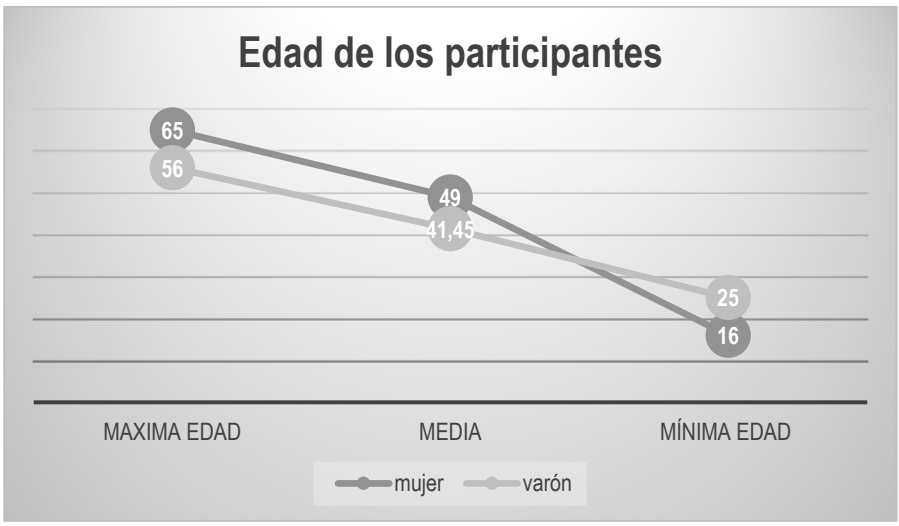
Tras la eliminación del caso extremo, la muestra final sobre la que se llevaron a cabo los análisis quedó configurada por 82 sujetos de los que 62 (75%) fueron mujeres. La media de edad se situó en 37.24 años, una edad mínima de 16 años y máxima de 65 años. Debido a la eliminación del *outlier* la media de edad de las mujeres disminuyó hasta los 35.89 años, mientras que la media de los varones no se vio modificada. A continuación, en las figuras 4 y 5 se presentan respectivamente, la distribución del sexo y de la edad de los participantes.

FIGURA 4. *Ciclograma de la distribución del sexo de los participantes.*



Fuente: elaboración propia

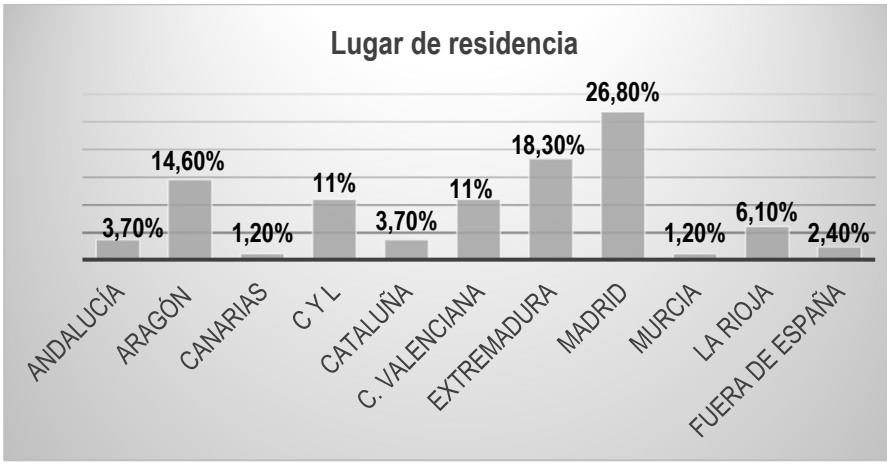
FIGURA 5. *Diagrama de líneas de la edad de los participantes.*



Fuente: elaboración propia

En cuanto al lugar de procedencia de los encuestados, hay que indicar que se obtuvo una muestra muy heterogénea. El 3.7% respondió desde Andalucía, el 14.6% desde Aragón, el 1.2% desde Canarias, el 11% desde Castilla y León, el 3.7 % desde Cataluña, el 11% desde la Comunidad Valenciana, el 18.3% desde Extremadura, el 26.8% desde la Comunidad de Madrid, el 1.2% desde la Región de Murcia, el 6,1% desde La Rioja y, finalmente, un 2,4 % contestó el cuestionario desde el extranjero. En la figura 6 se presenta el diagrama de barras sobre el lugar de origen los participantes.

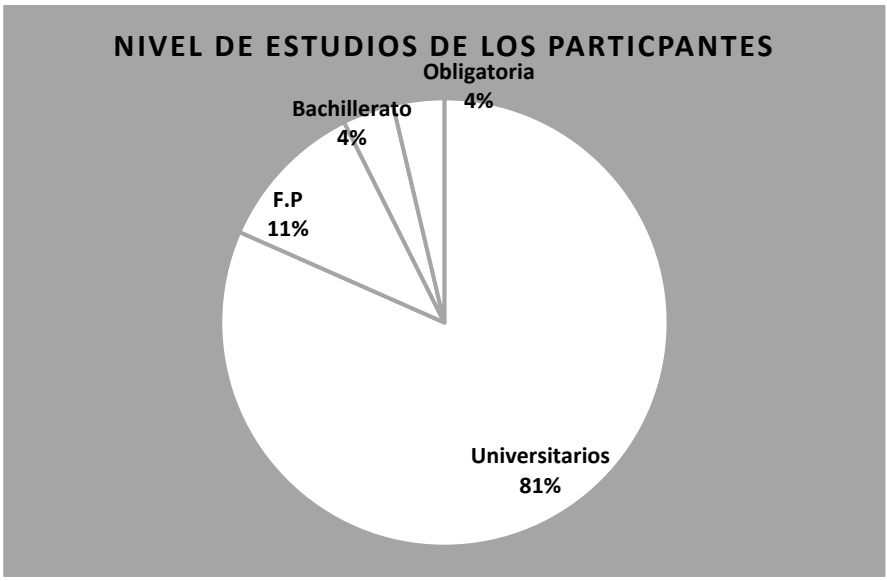
FIGURA 6. *Diagrama de barras del lugar de origen los participantes.*



Fuente: elaboración propia

Respecto a la variable nivel de estudios, el 81.7% de los encuestados indicó tener estudios universitarios, el 11% formación profesional, el 4% bachillerato y el 4% restante sólo había cursado la educación obligatoria. En la figura 7 se presenta el ciclograma sobre la distribución por nivel de estudios de los participantes.

FIGURA 7. *Ciclograma de la distribución por nivel de estudios de los participantes.*



Fuente: elaboración propia

3.2. Instrumento

Los datos se recogieron a través de un formulario de *Google forms* compuesto por ocho preguntas, elaborado *ad hoc* por los autores de la investigación. En cuatro de los ítems se preguntaba por aspectos sociodemográficos (edad, sexo, nivel de estudios y lugar de procedencia) y en los cuatro restantes si conocían o no varias definiciones básicas vinculadas a la identidad de género, el sexo, el género y la orientación sexual (ítems de conocimiento). Todas las preguntas fueron cerradas con varias opciones de respuesta. La pregunta «¿Qué término se refiere al patrón de atracción sexual, erótico o amoroso que presentan las personas?» tenía como respuesta correcta «Orientación sexual». La pregunta «¿Qué término se refiere a los diferentes contenidos socioculturales que se asocian a las características biofisiológicas de las personas?» tenía como respuesta correcta «Género». La pregunta «¿Qué término se refiere a las características biofisiológicas de los individuos (genitalidad, gónadas, genética...)?» tenía como respuesta correcta «Sexo». Finalmente, la pregunta «¿Qué término se refiere a la vivencia del género tal

como una persona la siente?» tenía como respuesta correcta «Identidad de género». Se creó una variable con la puntuación total en el cuestionario correspondiente a la suma de los aciertos obtenidos por los sujetos en los cuatro ítems de conocimientos. Posteriormente, se recodificó la variable edad en cuatro grupos: el grupo 1 lo integraron los participantes con edades comprendidas entre los 16 y los 25 años; el grupo 2 entre los 26 y los 35 años; el grupo 3 entre los 36 y los 55 años; y el grupo 4 los sujetos con 55 o más años.

3.3. Procedimiento

Tras la elaboración del cuestionario, este fue difundido a través de la aplicación WhatsApp y la red social Facebook desde los días 13 al 18 de febrero del 2021. Los datos se recogieron en una hoja de Excel y posteriormente esos datos fueron analizados mediante el paquete estadístico IBM-SPSS-24. En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos de los datos y posteriormente análisis inferenciales; entre estos últimos llevó a cabo una prueba t de Student de contraste de medias de muestras independientes para conocer si existían diferencias por sexo entre las variables del estudio. Complementariamente se realizaron Análisis de Varianza (ANOVA) de 1 factor para detectar si existían diferencias en los cuatro ítems de conocimiento o en la puntuación total del cuestionario en función de los grupos de edad de los participantes y de su nivel de estudios. Se utilizó la prueba de contrastes múltiples de Scheffé para identificar entre qué grupos se encontraban las diferencias que resultaron significativas.

4. RESULTADOS

4.1. Análisis descriptivos

En la tabla 1 se presentan los porcentajes de sujetos que dieron una respuesta correcta a las preguntas de conocimiento. La mayoría de los sujetos respondieron correctamente a todas las preguntas, siendo el ítem 1 cuya respuesta era «orientación sexual» el que alcanzó un mayor porcentaje de aciertos, el 85.4% dio la respuesta correcta. El ítem 3 cuya respuesta era «género» fue el que menos aciertos obtuvo, fue

respondida correctamente por el 70.7%. El 80.5% de los participantes acertó el ítem 2 cuya respuesta era «sexo» y el 81.7% supo la respuesta al ítem 4 cuya respuesta era «identidad de género».

TABLA 1. *Porcentaje de sujetos que respondieron correctamente a los ítems.*

Pregunta	Respuesta correcta	Porcentaje de aciertos
1 ¿Qué término se refiere al patrón de atracción sexual, erótico o amoroso que presentan las personas?	Orientación sexual	85.4%
2. ¿Qué término se refiere a las características biofisiológicas de los individuos (genitalidad, gónadas, genética...)?	Sexo	80.5%
3. ¿Qué término se refiere a los diferentes contenidos socioculturales que se asocian a las características biofisiológicas de las personas?	Género	70.7%
4. ¿Qué término se refiere a la vivencia del género tal como una persona la siente? (No tiene por qué corresponderse con el sexo biológico)	Identidad de género	81.7%

Fuente: elaboración propia

En la tabla 2 se presentan los porcentajes de aciertos totales, hallados a partir de la suma de los aciertos obtenidos por los sujetos en los cuatro ítems de conocimiento. Como se puede comprobar, un 7.3% de los sujetos no tuvo ningún acierto, el 4.9% acertó a una de las definiciones, el 14.6% conocía dos de los cuatro términos, el 8.5% tuvo tres aciertos a las cuestiones preguntadas y un 64.6% acertó todas las preguntas.

TABLA 2. *Porcentaje de sujetos que respondieron correctamente a la puntuación total, suma de los aciertos a los cuatro ítems.*

	Ningún acierto	1 acierto	2 aciertos	3 aciertos	4 aciertos (máxima puntuación)
Puntuación total	7.3%	4.9%	14.6%	8.5%	64.6%

Fuente: elaboración propia

Continuando con el análisis descriptivo de los datos, en la tabla 3 se presentan los datos relativos al estudio descriptivo de los porcentajes de sujetos que dieron una respuesta correcta a las preguntas de

conocimiento, diferenciados según el sexo de los participantes en la investigación. Los datos recogidos en la tabla 3 evidencian que, en todas las preguntas, el porcentaje de respuestas correctas es similar entre mujeres y hombres. El mayor porcentaje de aciertos, en mujeres, se concentró por igual en el ítem 1 cuya respuesta era «orientación sexual» y en el ítem 2 cuya respuesta era «sexo» con un 83.9. En hombres, el porcentaje de aciertos en el primer ítem fue del 90% y en el segundo del 70%. En el ítem 4 cuya respuesta era «identidad de género» respondieron con la opción correcta el 80.6% de las mujeres y el 85% de los hombres. El ítem 3 cuya respuesta era «género» fue el que menor porcentaje de respuestas correctas obtuvo tanto en el grupo de mujeres, que fue del 72.6%, como en el de hombres, un 65%.

TABLA 3. *Porcentaje de sujetos que respondieron correctamente a los ítems diferenciados por sexo.*

		Sexo de los encuestados	
		Mujer	Hombre
Pregunta	Respuesta correcta	Porcentaje de aciertos	Porcentaje de aciertos
1	Orientación sexual	83.9%	90.0%
2	Sexo	83.9%	70.0%
3	Género	72.6%	65.0%
4	Identidad de género	80.6%	85.0%

Fuente: elaboración propia

En la tabla 4 se presentan los porcentajes de sujetos que aportaron una respuesta correcta a las preguntas sobre conocimientos, organizados según su nivel de estudios. Los grupos de participantes con formación universitaria y Bachillerato fueron quienes obtuvieron mayores porcentajes de respuestas correctas en los cuatro ítems. Los participantes con formación universitaria presentaron el mayor porcentaje de aciertos en la pregunta que recogía la definición del término «Orientación sexual», un 88.1%, seguida por la pregunta sobre la definición de «Identidad de género», un 86.6%. El porcentaje de aciertos fue de 82.1% en la pregunta cuya respuesta era «Sexo», y el menor índice de aciertos se presentó en la pregunta cuya respuesta era «Género», un 74.6%. En el

grupo de bachillerato todos los componentes respondieron correctamente a las preguntas cuyas respuestas eran «Orientación sexual» y «Sexo», siendo en ambas el porcentaje de aciertos del 100%, y, curiosamente, también se obtuvo igual porcentaje de aciertos, el 66.7%, en las preguntas cuyas respuestas eran «Género» e «Identidad de género». Quienes estuvieron en el grupo de formación profesional obtuvieron el mayor porcentaje de aciertos en la pregunta que recogía la definición del término «Orientación sexual», que fue del 77.8%, seguido por el porcentaje de aciertos a las preguntas que se referían al término «Sexo» e «Identidad de género» que obtuvieron un porcentaje de aciertos similares, un 66.7%; el menor porcentaje de aciertos en este grupo se concentró en la pregunta sobre «Género», un 55.6%. El grupo que presentó menor número de aciertos en las cuatro preguntas fue el compuesto por quienes solo habían alcanzado el nivel educativo obligatorio. Dentro de este grupo, el 66.7% acertó la cuestión referida al término «Sexo», mientras que en el resto de las preguntas el porcentaje de aciertos fue, en todas, del 33.3%.

TABLA 4. *Porcentaje de sujetos que respondieron correctamente a los ítems diferenciados por nivel de estudios.*

		Nivel de estudios			
		Educación Obligatoria	Bachillerato	F.P.	Universitarios
Pregunta	Respuesta correcta	Porcentaje de aciertos	Porcentaje de aciertos	Porcentaje de aciertos	Porcentaje de aciertos
1	Orientación sexual	33.3%	100%	77.8%	88.1%
2	Sexo	66.7%	100%	66.7%	82.1%
3	Género	33.3%	66.7%	55.6%	74.6%
4	Identidad de género	33.3%	66.7%	66.7%	86.6%

Fuente: elaboración propia

Y, por último, a nivel descriptivo, en la tabla 5 se presentan los porcentajes de sujetos que dieron una respuesta correcta a las preguntas sobre las definiciones de identidad de género, sexo, género y orientación sexual, pero en este caso divididos por grupos de edad. La variable edad

había sido recodificada en cuatro grupos: el grupo 1 lo integraban los sujetos con edades comprendidas entre los 16 y los 25 años (n=22), el grupo 2 entre los 26 y los 35 años (n=13), el grupo 3 entre los 36 y los 55 años (n=37), y el grupo 4 con los sujetos con 56 o más años (n=11). Los análisis pusieron de manifiesto que, en todos los ítems, el grupo de edad que menor porcentaje de aciertos presentó era el de 56 años o más, con un valor del 40% a las preguntas que recogían las definiciones de los términos «orientación sexual», «sexo» y «género»; el porcentaje de aciertos más elevado, el 60%, se obtuvo en la pregunta que recogía la definición del término «identidad de género». Complementariamente, en todos los casos, en las cuatro definiciones, el mayor porcentaje de aciertos se concentró en el grupo de 16 a 25 años; en este grupo de edad, los mayores porcentajes de aciertos fueron en la pregunta que recogía la definición del término «orientación sexual» en la que todos los sujetos acertaron esa definición, seguido por los porcentajes de aciertos a las preguntas que recogían las definiciones de «sexo» e «identidad de género», que fueron acertadas por el 95.5% de los sujetos de este grupo. La pregunta que recogía la definición del término «género» fue la que obtuvo un menor porcentaje de aciertos en el grupo con edades entre los 16 y los 25 años (86.4%).

TABLA 5. *Porcentaje de sujetos que respondieron correctamente a los ítems diferenciados por grupos de edad.*

		Grupos de edad			
		De 16 a 25 años	De 26 a 35 años	De 36 a 55 años	Más de 55 años
Pregunta	Respuesta correcta	Porcentaje de aciertos	Porcentaje de aciertos	Porcentaje de aciertos	Porcentaje de aciertos
1	Orientación sexual	100%	92.3%	85.6%	40.0 %
2	Sexo	95.5%	84.6%	81.1%	40.0%
3	Género	86.4%	76.9%	67.6%	40.0%
4	Identidad de género	95.5%	84.6%	78.4%	60.0%

Fuente: elaboración propia

4.2. Análisis Inferenciales

4.2.1. Diferencias entre mujeres y hombres

Para conocer si existían diferencias significativas entre hombres y mujeres en las variables relativas a conocimientos del estudio, se realizaron pruebas t de *Student* de contraste de medias de muestras independientes. Considerando como factor la variable dicotómica sexo de los participantes, los grupos se crearon según la opción que marcaron los sujetos respondiendo a la pregunta «¿Cuál es tu sexo?», siendo las posibles respuestas «mujer» u «hombre» y como variables dependientes cuantitativas el acierto de los sujetos a las respuestas a los cuatro ítems de conocimientos. También se comprobó si existían diferencias significativas entre mujeres y hombres en la puntuación obtenida mediante la suma de aciertos de los sujetos en los cuatro ítems de conocimiento. Los resultados de dichas pruebas no permitieron indicar que existan diferencias significativas entre hombres y mujeres en la media de aciertos en ninguna de las preguntas sobre las definiciones de los términos, ni en la puntuación global (tabla 6).

TABLA 6. *Diferencias de medias entre hombres y mujeres a los ítems y a la puntuación total (prueba t.)*

	n		**Media**		**Desviación típica**		**t**
ítems	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
1	20	62	,90	,84	,308	,371	,668
2	20	62	,70	,84	,470	,371	1,36
3	20	62	,65	,73	,489	,450	-,642
4	20	62	,85	,81	,366	,398	,433
Puntuación Total	20	62	3,10	3,21	1,210	1,307	,332

Fuente: elaboración propia

4.2.2. Diferencias entre los niveles de estudios

Para conocer si existían diferencias significativas en los cuatro ítems y en la puntuación total según el nivel de estudios de los encuestados, se realizaron los análisis pertinentes a través de la prueba Análisis de

Varianza (ANOVA) de 1 factor. Se pretendió averiguar si existían diferencias entre quienes tenían estudios universitarios, de formación profesional, bachillerato o estaban en posesión del título de enseñanza obligatoria en las variables del estudio. Previamente se comprobó que se cumplía el supuesto de homogeneidad a través de la prueba de Levene, resultando en todos los casos una p>.05, por lo que se puede asumir el supuesto. Según los resultados obtenidos en el Análisis de Varianza (ANOVA) se puede afirmar que existen diferencias significativas entre los sujetos que pertenecen a distintos grupos según su nivel de estudios en la media de aciertos en ítem 1 cuya respuesta era «orientación sexual», $\left[F_{(3,78)} = 2.741; \mathrm{p} < .05;\ \eta^2 = .223\right]$. Sin embargo, no se puede afirmar que existen diferencias significativas en el ítem 2 cuya respuesta era «sexo»$\left[F_{(3,78)} = .749; \mathrm{p} = .526\right]$, ni en el ítem 3 cuya respuesta era «género», $\left[F_{(3,78)} = 1.174; \mathrm{p} = .325\right]$; tampoco en ítem 4 cuya respuesta era «identidad de género» $\left[F_{(3,78)} = 2.645; \mathrm{p} = .055\right]$. Finalmente, no se puede afirmar que existen diferencias significativas entre los sujetos que pertenecen a distintos grupos según su nivel de estudios en la puntuación total aciertos, $\left[F_{(3,78)} = 2.243; \mathrm{p} = .090\right]$. En la tabla 7 se recogen las medias de los grupos y se indica aquellas diferencias de medias que resultaron significativas.

TABLA 7. *Diferencias de medias entre grupos de nivel de estudios a los ítems y a la puntuación total (prueba F. -ANOVA-).*

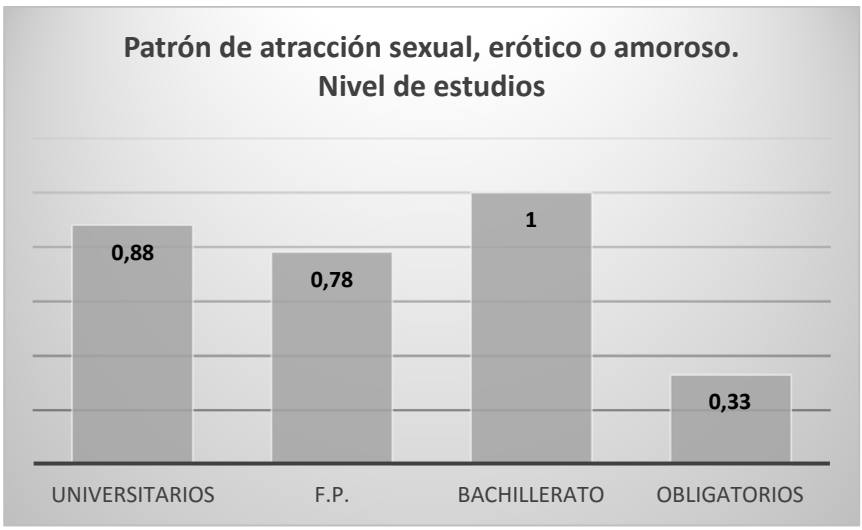
	Media				**Desviación típica**				**F**
ítems	Uni.	F.P.	Bach.	Obli.	Uni.	F.P.	Bach.	Obli.	
1	.88	.78	1	.33	.327	.441	.000	.577	2.74*
2	.82	.67	1.00	.67	.386	.500	.000	.577	.749
3	.75	.56	.67	.33	.438	.527	.577	.577	1.17
4	.87	.67	.67	.33	.344	.500	.577	.577	2.64
Puntuación Total	3.31	2.67	3.33	1.67	1.13	1.80	1.15	2.08	2.24

*Las diferencias son significativas al nivel 0,05.

Fuente: elaboración propia

Adicionalmente, se realizó la prueba de contrastes múltiples de Scheffé para identificar entre qué grupos se encontraban las diferencias significativas entre los sujetos que pertenecían a distintos grupos según su nivel de estudios en la media de aciertos en ítem 1 cuya respuesta era «orientación sexual». Los resultados de la prueba de Scheffé reportaron que las diferencias significativas están localizadas entre el grupo que ha cursado la enseñanza obligatoria con aquellos que han alcanzado los estudios universitarios ($p<.05$) y aquellos que han estudiado bachillerato ($p<.05$). No se hallaron diferencias significativas entre quienes poseían estudios en formación profesional y quienes tenían estudios obligatorios ($p>.05$). En todos los casos se apreció que el grupo de tenía estudios obligatorios presentó una media de aciertos menor (media=.33) en comparación con aquellas personas que tenían estudios superiores (media=.88) bachillerato (media=1). Estas diferencias se pueden observar en la figura 8 «Gráfico de medias de respuestas correctas al ítem 1 cuya respuesta era «orientación sexual» por grupo nivel de estudios».

FIGURA 8. *Gráfico de medias de respuestas correctas ítem 1 cuya respuesta era «orientación sexual» por grupo nivel de estudios.*



Fuente: elaboración propia

4.2.3. Diferencias entre grupos de edad

Se estudiaron si existían diferencias en la media de aciertos de los ítems en función del grupo de edad al que pertenecían los entrevistados. Los análisis se llevaron a cabo utilizando la prueba Análisis de Varianza (ANOVA) de 1 factor. En este caso el factor fue la variable edad recodificada en cuatro grupos, considerando el grupo 1 de 16 a 25 años, el grupo 2 de 26 a 35 años, el grupo 3 de 36 a 55 años y el grupo 4 más de 55 años; las variables cuantitativas se corresponden con los aciertos en los cuatro ítems de conocimiento y la puntuación total, como en los casos anteriores. Previamente se comprobó que se cumplía el supuesto de homogeneidad a través de la prueba de Levene, resultando en todos los casos una p>.05, por lo que se puede asumir el supuesto. Según los resultados obtenidos en el Análisis de Varianza (ANOVA) se puede concluir que existían diferencias significativas entre los sujetos que pertenecían a distintos grupos de edad en la media de aciertos en dos de los cuatro ítems, así como en la puntuación total. Se encontraron diferencias significativas en el ítem 1 cuya respuesta era «orientación sexual» $\left[F_{(3,78)} = 8.8; \mathrm{p} < .001;\ \eta^2 = .289\right]$. Asimismo, se observaron diferencias significativas en el ítem 2 cuya respuesta era «sexo» $\left[F_{(3,78)} = 5{,}2; \mathrm{p} < .01;\ \eta^2 = .196\right]$. Sin embargo, no se hallaron diferencias en ítem 3 cuya respuesta era «género»$\left[F_{(3,78)} = 2{,}6; \mathrm{p} > .05\right]$. Y tampoco ítem 4 cuya respuesta era «identidad de género» ofreció diferencias significativas, $\left[F_{(3,78)} = 2{,}1; \mathrm{p} > .05\right]$; pero sí se encontraron en la variable puntuación global, $\left[F_{(3,78)} = 6{,}7; \mathrm{p} < .001;\ \eta^2 = .242\right]$. En la tabla 8 se recogen las medias de los grupos y se indica aquellas diferencias de medias que resultaron significativas.

TABLA 8. *Diferencias de medias entre grupos de edad a los ítems y a la puntuación total (prueba F. -ANOVA-)*

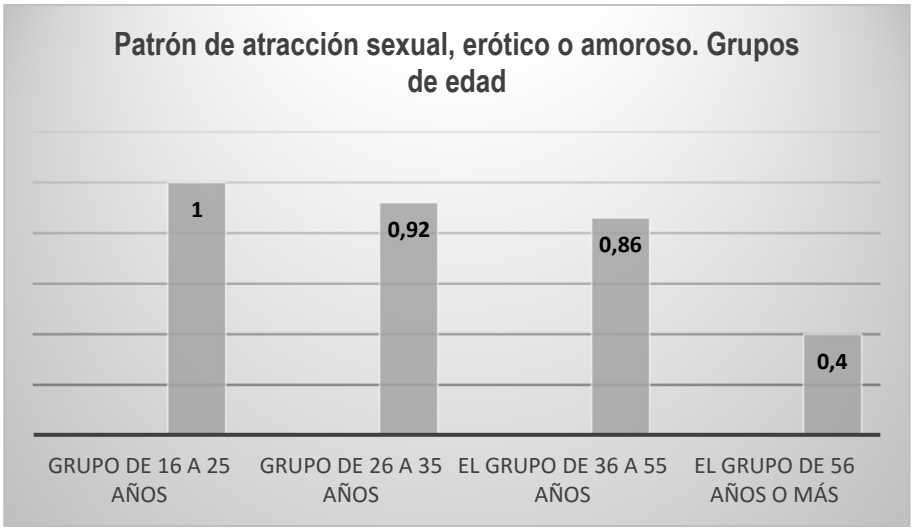
	Media				**Desviación típica**				
ítems	16-25	26-35	36-55	56 o más	16-25	26-35	36-55	56 o más	F
1	1.0	.92	.86	.40	.00	.077	.057	.163	8.8**
2	.95	.85	.81	.40	.21	.376	.397	.516	5.2**
3	.86	.77	.68	.40	.35	.439	.475	.516	2.6
4	.95	.85	.78	.60	.21	.376	.417	.516	2.1
Puntuación Total	3.7	3.38	3.1	1.80	.61	1.32	1.22	1.54	6.7**

**Las diferencias son significativas al nivel 0,01.

Fuente: elaboración propia

Se realizó la prueba de contrastes múltiples de Scheffé para identificar entre qué grupos de edad se encontraban las diferencias para los contrastes que resultaron significativos. En el ítem 1 cuya respuesta era «orientación sexual» las diferencias significativas se localizaron entre el grupo «de 16 a 25 años» y el grupo «de 56 años o más» ($p<.001$), entre el grupo «de 26 a 35 años» y el grupo «de 56 años o más» ($p<.01$) y entre el grupo «de 36 a 55 años» y el grupo «de 56 años o más» ($p<.01$). En todos los casos las puntuaciones más bajas, menor acierto, se correspondieron al grupo de edad 56 años o más (media=.4), en comparación con el resto de los grupos Estas diferencias se pueden observar en la figura 9 «Gráfico de medias por grupos de edad del ítem 1 cuya respuesta era «orientación sexual»

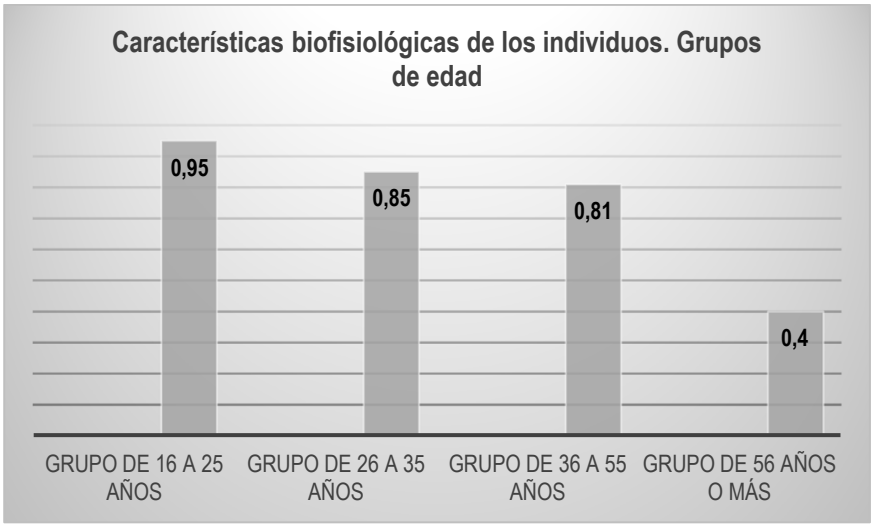
FIGURA 9. *Gráfico de medias de respuestas correctas al ítem 1 cuya respuesta era «orientación sexual» por grupo de edades.*



Fuente: elaboración propia.

En el ítem 2 cuya respuesta era «sexo» las diferencias significativas entre los grupos de edad se localizaron entre el grupo «de 16 a 25 años» y el grupo «de 56 años o más» ($p<.01$), entre el grupo «de 26 a 35 años» y el grupo «de 56 años o más» ($p<.01$) y entre el grupo «de 36 a 55 años» y el grupo «de 56 años o más» ($p<.01$). En todos los casos las puntuaciones más bajas, menor acierto, correspondieron al grupo de edad «56 años o más» (media=.4), en comparación con el grupo «de 16 a 25 años» (media=.95), el grupo «de 26 a 35 años» (media=.85) y el grupo «de 36 a 55 años» (media=. 81). Estas diferencias se pueden ver en la figura 10 «Gráfico de medias por grupos de edad del 2 cuya respuesta era «sexo».

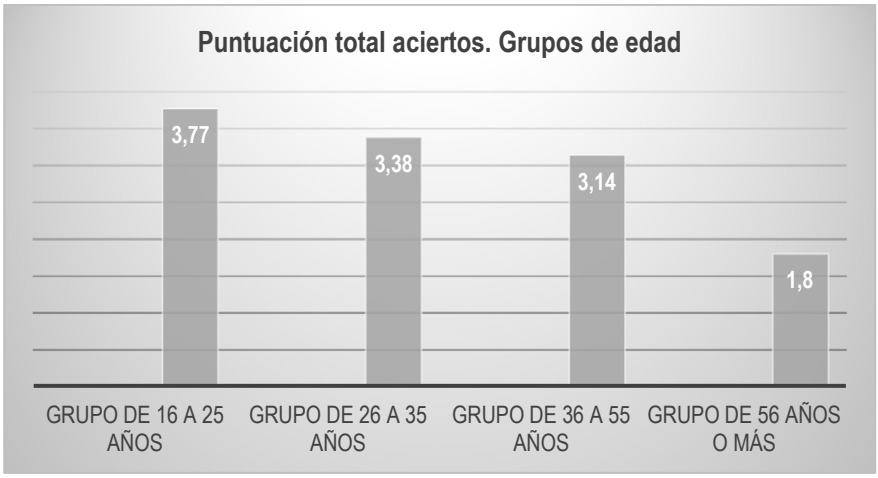
FIGURA 10. *Gráfico de medias de respuestas correctas al ítem 2 cuya respuesta era «sexo» por grupo de edades.*



Fuente: elaboración propia

Para finalizar, también se identificaron diferencias significativas entre los grupos de edad en la puntuación global del cuestionario. Esas diferencias se localizaron entre el grupo «de 16 a 25 años» y el grupo «de 56 años o más» ($p<.001$), entre el grupo «el grupo de 26 a 35 años» y el grupo «el grupo de 56 años o más» ($p<.01$) y entre el grupo «de 36 a 55 años» y el grupo «de 56 años o más» ($p<.01$). En todos los casos las puntuaciones más bajas, menor acierto, se encontraban en el grupo «de 56 años o más» (media=1.8), en comparación con el grupo «de 16 a 25 años» (media=3.77), el grupo «de 26 a 35 años» (media=3.38) y el grupo «de 36 a 55 años» (media= 3.14). Las diferencias se pueden apreciar en la figura 11 «Gráfico de medias por grupos de edad de la puntuación total».

FIGURA 11. *Gráfico de medias de respuestas correctas en la puntuación total por grupo de edades.*



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

El origen del debate sobre la recomendación o no de diferenciar entre los conceptos de sexo y género se remonta a los años 70, momento hasta el cuál ambos constructos se empleaban de manera sinónima (Aguilar-García, 2008; Fernández, 2010). Uno de los autores que contribuyó al inicio de este debate, y que hoy en día se mantiene, fue Stoller (1968) con su obra *Gender and Sex.* De esta manera diferentes autores comentan que el uso cotidiano y académico del concepto de género puede resultar confuso (Lamas, 2000). Este hecho se evidencia en la revisión de la literatura en la que se observa que las recomendaciones sobre el uso de sexo y género a lo largo de la historia se han ido modificando a medida que la sociedad ha evolucionado en esta materia. En términos generales se encuentran dos posturas claramente diferenciadas. Desde quiénes fomentan que el concepto de sexo sea sustituido por género o utilizados de manera sinónima, hasta aquellos que abogan por mantener las diferenciaciones terminológicas desde el prisma entre el aspecto biológico asociado al sexo y la construcción social vinculada al género.

Del mismo modo en la actualidad es frecuente encontrar publicaciones de carácter divulgativo que apuestan por la diferenciación entre géneros de una manera quizá tan exhaustiva que se pierde el sentido de esta clasificación. Así es como se pueden consultar noticias de dudosa fiabilidad que se refieren al reconocimiento de hasta 112 géneros y hasta 10 orientaciones sexuales. Ahora bien, el cuestionamiento general que subyace de este estudio es si la accesibilidad a la información o la falta de consenso en el debate sobre sexo y género ha podido afectar a la comprensión y la capacidad de discriminación de cada uno de los dos constructos, así como de los que se derivan de ellos.

El planteamiento del estudio se construyó sobre la base del determinismo predominante entre la literatura científica que vincula el sexo como una cuestión biológica y el género como parte de la construcción social de las feminidades y masculinidades. Del mismo modo, el doble objetivo fue diseñar y administrar un instrumento sobre conocimientos de los constructos de sexo, género, orientación sexual e identidad de género, para posteriormente analizar las diferencias entre los participantes en el estudio en función de variables como sexo, edad y nivel de estudios.

En términos generales la mayor parte de los participantes en el estudio discriminaron correctamente entre los 4 conceptos analizados (64%): sexo, género, orientación sexual e identidad de género.

La primera hipótesis afirmaba que no existirían diferencias significativas entre sexos sobre los conocimientos sobre la diferenciación de los constructos analizados (sexo, género, identidad de género y orientación sexual). Esta hipótesis se confirma en su totalidad, ya que no se observaron diferencias significativas en cuanto a la discriminación entre constructos en función del sexo de los participantes. No obstante, y a pesar de la ausencia de diferencias significativas, cabe comentar que el concepto más reconocido fue «orientación sexual», mientras que el que más dificultades evidenció fue «género». Del mismo modo las preguntas con mayor índice de acierto en el grupo de mujeres fueron la relativas a la «orientación sexual» y al «sexo» y la menos acertada fue la que se refería a «género». En el caso de los hombres, acertaron en mayor

medida la pregunta sobre «orientación sexual» y presentaron un porcentaje de error superior en el término «género».

La segunda hipótesis postulaba que cuanto mayor fuera el nivel de estudios menores serían las dificultades para identificar las diferencias entre los constructos (sexo, género, identidad de género y orientación sexual). Esta hipótesis se cumple parcialmente, ya que, aunque se encontraron diferencias significativas para los constructos «orientación sexual» y «sexo», no se encontraron diferencias para «género» e «identidad de género». Estas diferencias se concretan entre el grupo de estudios obligatorios en comparación con quienes habían cursado estudios universitarios y bachillerato. Sin embargo, no hubo diferencias con aquellos que habían realizado estudios de formación profesional. En todos los casos se apreció que el grupo con estudios obligatorios presentaba una media de aciertos menor en contraste con aquellos participantes que tenían estudios superiores.

Finalmente, la tercera hipótesis formulada tuvo en cuenta la reciente aparición del concepto de género y su tratamiento académico y social y apostaba por la existencia de diferencias significativas entre los diferentes rangos de edad que configuraron la muestra del estudio. De esta manera se afirmaba que aquellos participantes con mayor edad experimentarían mayores dificultades en la diferenciación de los constructos analizados en el cuestionario de conocimientos (sexo, género, identidad de género y orientación sexual). A pesar de que las puntuaciones más bajas correspondieron al grupo de mayor edad y se encontraron diferencias significativas con el resto de los grupos en la identificación de los términos «orientación sexual», «sexo» e «identidad de género» y en la puntuación total en el cuestionario, no hubo diferencias significativas entre los grupos con participantes más jóvenes. A la luz de los resultados obtenidos esta hipótesis se confirma parcialmente.

Como conclusión, y para poder generalizar los resultados obtenidos en este estudio conviene subrayar las principales limitaciones detectadas tras su desarrollo y que a su vez han contribuido positivamente en la apertura de nuevas y futuras líneas de investigación. Por un lado, sería beneficioso aumentar el tamaño de la muestra con la finalidad de poder generalizar los resultados obtenidos (82 participantes). Otra de las

limitaciones de este estudio es la escasa representación del núcleo de población que tiene estudios básicos (4%), de bachillerato (4%) y formación profesional (11%). Así mismo otra circunstancia que ha podido interferir en los resultados obtenidos es relativa a la edad de la muestra, más aún si se tiene en cuenta que una de las hipótesis de la presente investigación fue que cuanta más elevada fuera la edad, mayores serían las dificultades de los participantes a la hora de discriminar entre los 4 constructos. De esta manera, la edad muestral media se situó en 37.24 años. Así mismo, y en estudios que tratan esta temática sería interesante contar con una participación mayor de varones (25%), ya que en esta investigación el 75% de los encuestados fueron mujeres.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar-García, T. (2008). El sistema sexo-género en los movimientos feministas. AMNIS. *Revue de civilisation contemporaine Europes/Amériques,* (8), 13-16. https://doi.org/10.4000/amnis.537

American Psychological Association (2001). *Publication manual of the American Psychological Association* (5ª ed.). Author.

Barquet, M. (2002). *Teorías de género, hoy. Umbrales, 11,* 9-33

Barragán, F. (2001). *La educación sexual: Guía teórica y práctica.* Paidós Iberia.

Beltrán, P. (2004). In-transit: la transexualidad como migración de género. *Asparkía: investigació feminista*, (15), 207-232.

Bianciotti, C. (2011). Cuerpo y género: apuntes para pensar prácticas eróticas de mujeres jóvenes. Aportes de Judith Butler y Pierre Bourdieu. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad, 2*(6), 70-82.

Blackless, M., Charuvastra, A., Derryck, A., Fausto-Sterling, A., Lauzanne, K. y Lee, E. (2000). How sexually dimorphic are we? Review and synthesis. *American Journal of Human Biology, 12*(2), 151–166. https://doi.org/10.1002/(sici)1520-6300(200003/04)12:2<151::aid-ajhb1>3.0.co;2-f

Braidotti, R. (1991). *Patterns of Dissonance*. Polity Press.

Burgos-Díaz, E. (2007). Identidades entrecruzadas. *Thémata. Revista de Filosofía, 39,* 245-254. Recuperado el 23 de marzo de 2021 de http://institucional.us.es/revistas/themata/39/art31.pdf

Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad.* Paidós.

Cabrera, M. y Monroy, L. (2014). Transfeminismo, decolonialidad y el asunto del conocimiento: inflexiones de los feminismos disidentes contemporáneos. *Universitas humanística*, (78), 1-16.

Cho, S., Laub, C., Wall, S., Daley, C. y Joslin, C. (2004). *Beyond the Binary: A Tool Kit for Gender Identity Activism in Schools.* Gay-Straight Alliance Network/Tides Center, Transgender Law Center y National Center for Lesbian Rights. Recuperado el 07 de abril de 2021 de https://gsanetwork.org/resources/overview/beyond-binary

Coll-Planas, G. (Coord.). (2011). *Contra la homofobia: políticas locales de igualdad por razón de orientación sexual y de identidad de género. Libro blanco europeo.* Ayuntamiento de Barcelona, Dirección de Derechos Civiles. Recuperado el 7 de abril de 2021 de http://salutsexual.sidastudi.org/es/registro/ff80818148f48b4a0149753133c10162

Connel, R. y Pearse, R. (2018). *Género: desde una perspectiva global.* Universitat de Valéncia.

Curtiss-Lucher, B., Foxman, A., Jacobson, C., Schechter, C., Gordon, E., Waren, D. y Tiven, L. (2014). Discussing transgender and gender non-conforming identity and issues: suggestions and resources for K-12 teachers [Web]. Recuperado el 7 de abril de 2021 de http://chicago.adl.org/curriculumtransgender-identity-issues

De beauvoir, S. (1949). *Le deuxième sexe*. Gallimard.

Delphy, C. (1993). Rethinking sex and gender. *Women's Studies International Forum, 16*(1),1-9 https://doi.org/10.1016/0277-5395(93)90076-L

Dirección General de Justicia de la Comisión Europea. (2012). Glosario de términos LGBT. Proyecto RAINBOW (Rights against intolerance: building an open-minded world) [Web]. Recuperado el 7 de abril de 2021 de www.rainbowproject.eu/material/es/glossary.htm

Dunnett, S.B. (2003). Sex and gender in Brain Research Bulletin. *Brain Research Bulletin, 60,* 187-188.

Fausto-Sterling, A. (2000). *Sexing the Body: Gender Politics and the Construction of Sexuality.* Basic Books.

Fernández, J. (1991). Clarificación terminológica: el sexo, el género y sus derivados. Investigaciones *Psicológicas, 9,* 19-34.

Fernández, J. (2010). El sexo y el género: dos dominios científicos diferentes que debieran ser clarificados *Psicothema, 22*(2), 256-262. Recuperado el 07 de abril de 2021 de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72712496013

Flores, J. (2001). Las bases biológicas de la diferenciación sexual humana en el siglo XXI. *Desacatos*, (8), 101-108. Recuperado en 08 de abril de 2021 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2001000300007&lng=es&tlng=es.

Fonseca-Hernández, C. y Quintero-Soto, M. L. (2009). La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica, 24*(69), 43-60. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732009000100003&lng=es&tlng=es.

Gallardo, F. J. y Escolano, V. M. (2009). *Informe Diversidad AfectivoSexual en la Formación de Docentes: Evaluación de contenidos LGTB en la facultad de C.C.E.E. de Málaga.* CEDMA

Garaigordobil. M. y Aliri, J. (2011). Conexión intergeneracional del sexismo: influencia de variables familiares. *Psicothema, 23*(3), 382-387.

García, A. (2003). *Desarrollo del género en la feminidad y la masculinidad.* Narcea.

Glasser, H.M. y Smith III, J.P. (2008). On the vague meaning of "gender" in education research: The problem, its sources, and recommendations for practice. *Educational Researcher, 37,* 343-350.

González, C. (2019). Estructuras de sexo-género binarias y cisnormadas tensionadas por identidades y cuerpos no binarios: Comunidades educativas en reflexión y transformación. *Revista Punto Género,* (12), 101-125.

Guerra-López, R. (2016). Persona, sexo y género. Los significados de la categoría «género» y el sistema «sexo/género» según Karol Wojtyła. *Open Insight, VII*(12), 139-164. Recuperado el 7 de abril de 2021 de http://www.scielo.org.mx/pdf/rfoi/v7n12/2395-8936-rfoi-7-12-00139.pdf

Haig, D. (2004). The Inexorable Rise of Gender and the Decline of Sex: Social Change in Academic Titles, 1945–2001. *Archives of Sexual Behavior, 33,* 87-96. https://doi.org/10.1023/B:ASEB.0000014323.56281.0d

Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza.* Cátedra.

Hawkesworth, M. (1999). *Confundir el género. Debate feminista, Metis Productos culturales, 20,* 3-48.

Héritier, F. (1996). *Masculino / Femenino. El pensamiento de la diferencia.* Ariel.

Hughes, A. (2003) *Testing for Language Teachers* (2ª Ed.). Cambridge. https://doi.org/10.1017/CBO9780511732980

Icart, I. (2018). Patricia Soley-Beltran y la teoría performativa de género de Judith Butler. *Revista Internacional de Organizaciones,* (20), 229-250.

Koyama, E. (Ed.). (2003). *Teaching Intersex Issues: A guide for teachers in women's, gender and queer studies.* Intersex Initiative Portland. Recuperado el 7 de abril de 2021 de http://www.intersexinitiative.org/publications/pdf/teaching-intersex.pdf

Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco, 7*(18), 0. Recuperado el 23 de marzo de 2021 de https://www.redalyc.org/pdf/351/35101807.pdf

León-Rodríguez, M. E. (2015). Breve historia de los conceptos de sexo y género. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica, LlV*(138), 39-47. Recuperado el 23 de marzo de 2021 de http://www.inif.ucr.ac.cr/recursos/docs/Revista%20de%20Filosof%C3%ADa%20UCR/LIV/Art%C3%ADculo%203.pdf

Mayobre, P. (2007). La formación de la identidad de género una mirada desde la filosofía. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer, 12*(28), 35-62. Recuperado el 07 de abril de 2021 de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100004&lng=es&tlng=es.

McInnes, J. (2004). The sociology of identity: social science or social comment? *British Journal of Sociology, 55*(4), 531-543

Money, J. (1955). Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticism: psychologic findings. *Bulletin of the Jonhs Hopkins Hospital, 96*(6), 253-264.

Money, J. y Tucker, P. (1978). *Asignaturas sexuales.* A.T.E.

Moore, H. L. (1999). Whatever Happened to Women and Men? Gender and other Crises in Anthropology. En H. L. Moore (comp.) *Anthropological Theory Today* (pp. 157-171). Polity Press.

Narrow, W.E., First, M.B., Sirovatka, P.J. y Regier, D.A. (2007). *Agenda de investigación para el DSM-V. Consideraciones sobre la edad y el género en el diagnóstico psiquiátrico.* Elsevier/Masson

Navarro-Rodríguez, M., Carmona-Sánchez, E. y Rodríguez-Pulido, M. (2015). Determinación del sexo fetal en ecografía del primer trimestre. *Progresos de Obstetricia y Ginecología, 58*(5), 227-230. http://dx.doi.org/10.1016/j.pog.2015.01.002

Nicholson, L. (1994). Interpreting gender. *Signs: Journal of Women in Culture and Society, 20,* 79-105.

Oakley, A. (1972). *Sex, Gender and Society.* Maurice Temple Smith Limited.

Pardina, M. (2002). *De Simone de Beauvoir a Judith Butler: el género y el sujeto.* Instituto de Investigaciones Feministas, Universidad Complutense de Madrid.

Pérez-Enseñat, A. y Moya-Mata, I. (2020). Diversidad en la identidad y expresión de género en Educación Física: Una revisión de la literatura. *Retos, 38,* 818-823. https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.54076

Pichardo, J. I., de Stefano, M., Faure, J., Sáenz, M. y Williams, J. (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico.* Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades. Recuperado el 07 de abril de 2021 de https://www.inmujer.gob.es/actualidad/NovedadesNuevas/docs/2015/Abrazar_la_diversidad.pdf

Reynolds, W.M. y Miller, G.E. (Eds.). (2003). *Handbook of psychology (Vol. 7).* Educational Psychology. Wiley

Rubin, G. (1996). The traffic in women: notes on the political economy of sex. En *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, compilado por Marta Lamas, (pp.35–98). PUEGUNAM.

Scott, J. (1990). El Género: Una categoría útil para el análisis histórico. En J.S. Amelang, M. Nash, (eds.), *História y Género: las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea* (pp. 23-56). Alfons el Magnanim.

Sierra-González, A. (2009). Una aproximación a la teoría queer: el debate sobre la libertad y la ciudadanía. C*uadernos del Ateneo,* 29-42. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3106547.pdf

Stoller, R. (1968). Sex and Gender. Science House.

Subirats, M. y Tomé, S. (2010). *Balones fuera: Reconstruir los espacios desde la coeducación* (2ª ed). Octaedro

Unger, R.K. (1979). Toward a redefinition of sex and gender. *American Psychologist, 34,* 1085-1094.

Valcárcel, A. (2008). *Feminismo en el mundo global.* Cátedra.

Vázquez-Parra, J.C. (2020). El género en perspectiva. 30 años de El Género en Disputa de Judith Butler. *Revista Estudios,* (40). Recuperado el 07 de abril de 2021 de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7449478.pdf

Viveros, N., Santoveña, E. y Hernández, R. (2019). Jóvenes universitarios y nuevas masculinidades. Clivajes. *Revista de Ciencias Sociales,* (12), 108-124.

Zucker, K.J. (2002). From the editor's desk: Receiving the torch in the era of sexology's renaissance. *Archives of Sexual Behavior, 31,* 1-6.

THE IMPLEMENTATION OF GRICE'S CONVERSATIONAL COLLABORATION THEORY IN POPULAR CULTURE AND ITS ROLE IN THE PROMOTION OF WOMEN'S COMMUNICATIVE INCOMPETENCE AND UNRELIABILITY

SERGIO YAGÜE-PASAMÓN
IUniversidad de Córdoba (España)

1. INTRODUCTION

Gender-centered models of society have accompanied the human being throughout its existence. As the intuitive behavior of the homo sapiens sapiens and the scientific findings suggest, even before the human being crossed the line from the purely animal to the rational creature the species is sustained to have been for the last forty thousand years (Noble, 2002), there was a predominance of one or the genders over the other based on a natural basis.

In the particular case of the human species, the determining element that established the difference between the male human and their female counterparts was the physical strength which set the standard of reference to decide the position of the two gender groups in the sociopolitical panorama. The importance of the physical strength, which has been scientifically proved to be superior in men due to biological grounds and may motivate its consideration as a differentiating element may be accounted by the fact that it was a quintessential factor which increased slightly the probabilities of prevailing by contributing to the survival of the group by means of a fierce defence and being the base for natural skills for hunting animals with the nurturing purposes.

By contrast, women's natural duties were also fundamental, being mainly concerned with species maintenance related tasks such as the

perpetuation of the group, the breeding and thriving of the descendants, among which the prospective leaders are to be found; and the care of the honoured members of the community for their former role in the community. However, the duties traditionally carried and by women lacked the manifest visibility that their male counterparts' duties did have, since they had a more immediate effect in the group, provided that the failure of the group defence system could have catastrophical effects compromising the endurance of the pertaining human community. Hence, women's activities have been questionably dismissed as secondary in terms of importance. Such consideration redounded automatic increase in the relevance attributed to men's risky duties, offering a room for them to occupy a higher position in the social hierarchy.

Thus, when the isolated human groups began to gather to form early models of society, men may have assumed assertively a position of leadership on the grounds offered by the biological and anatomical-justified task division.

As a consequence to their recently-acquired status, men would have an additional duty, which could well be seen as an advantage at the disposal of the privileged figures of power of the socio-political panorama, the labour of setting the limits to social acceptability, creating a gradient-like taxonomy of the values, traits and characteristics to praise and promote, attributing themselves all these values; and a set of personal and conduct patterns and features to condemn socially, which according to their criterion represented the other social groups, working thus as a strong socio-political instrument ensuring the perpetuation of a social unbalance between the exemplary male figures and the mischievous and unreliable female individuals. The traditional use of this effective instrument for social control which manages to achieve a displacement of the female part of the social tissue as opposed to the male group through the misdefinition of the former is a phenomenon that was documented in the mid 20th century by the famous philosopher and feminist activist Simone De Beauvoir, who baptised this power instrument for a potentially-convenient misdepiction of women as "Otherness" in her master piece The Second Sex (2015).

Additionally, the male leading figures created a tool for communication with the primary goal of fulfilling their expressive necessities, apart from serving the controlling purposes detailed above. As Ardener (1975) states in his theory on the muted groups, since such code for communication was purposefully created by men to reflect their circumstances and suit their communicative needs, women could not see their expressive necessities covered by a language shaped by and for men, and, consequently, they were made "inarticulate". The anomalous situation where the female individuals are left in, together with the need of finding a language that contemplates their relegated socio-political position and helps them to fight for a more balanced distribution of power in society. Subsequently this would lead women to recreate a version of a code for communication that derives from the mainstream language established by the male-leading figures which contains a series of key modifications that can be observed easily. Such modifications would come to reflect the female human circumstances, specially the secondary position they are supposed to have been relegated to by the male-governed apparatus, and would serve as an alternative to the verbal inarticulation women have traditionally been condemned to, as suggested by Ardener (1975).

However, language itself has not only been a resource drawing the line which separates the man and the woman for their linguistic behaviour. As aforementioned, Men, from their privileged position at the top of the political hierarchy ruling the social panorama in western societies, have been claimed to set the limits to social acceptability, using it as a political propaganda resource which let them attribute to themselves an exemplary behaviour and (mis)define their female counterparts as socially-unable to follow the rules imposed by the status quo, exhibiting naturally a series of traits and behaviours which suited the expectations from them but mismatched what was considered to be an acceptable conduct.

Notwithstanding this, the fact that men and women are observed to use language differentially in a natural way as a response of the latter to the socio-political predominance of the former, is not only contemplated as a phenomenon that occurs spontaneously and makes a difference

between men and women by itself in linguistic terms. In fact, the differential linguistic behaviour that men and women have been claimed to show, as a result to women's inarticulation, could be exploited by the status quo to misdefine women in linguistic terms, as opposed to the male that are presented as the point of reference to measure the rest of reality from its prism.

2. OBJECTIVES

The main purpose of this article is to show how the way men and women have been studied by previous research to use naturally language as a response to their circumstances in the socio-political panorama governed by the male-led status quo, may be used as a justification for the displacement of women from the positions of power of the system due to a supposed linguistic incompetence that makes them unreliable in communicative terms and, by extension, in socio-political terms. In particular, the effects of the application of Grice's (1975) communicative cooperation linguistic theory, as oriented at the promotion of an image of the perfect speaker in communicative terms which matches the definition that has been made about the modality of language men are claimed to use will be explored.

As aforementioned, according to Ardener's (1975) theory on the inarticulate groups, men, as the leading figures of the system, designed a code of communication to suit their own expressive necessities, as well as ensuring the perpetuation of the status quo where they hold an advantaged position. Consequently, women, who did not manage to have their expressive necessities covert by a code of interpersonal communication designed specifically for men and adapted to reflect their ambitions, ideal values and circumstances, were made inarticulate. Thus, women were unable to fully express themselves and the circumstances they were assigned as figures of secondary importance in the socio-political panorama through men's own code for communication.

The research on the differential modalities of language used by men and women respectively has definitely been a profitable area of study that has managed to define, through a considerable number of

experiments and studies conducted on the topic, the particular characteristics that differentiates men and women language as a result of the inarticulation of the latter, which led to the creation of an alternative language that was purposefully designed to cover women's expressive necessities and shows naturally a set of features that cannot be found in the mainstream modality of language women's is believed to derive from.

To these respects, studies on the matter have evidenced that women have a very particular way of using language which differentiates them from their counterparts. The main characteristic that is highlighted for its commonness by a great diversity of pieces of research on this topic in particular is indirectness. This would be confirmed by Pease & Pease (2001: 108), who assert that, unlike their male counterparts "when a woman talks she uses indirect speech which means that she hints at what she wants or beats around the bush". This is further emphasised by the title of the chapter the same authors devote to cover this typically female trend, "Women are Indirect". Thus, according to these linguists, the version of language used by women would be full of hesitation and hedging as a reflection of the secondary position they have in the socio-political panorama and the consequent inarticulation which somehow mutes the figure of the female.

Therefore, women's discourse will be found lack all kinds of linguistic devices which exhibit a certain prominence and determination. Instead, women's language would have a considerable amount of hesitation and hedging formulae which avoids trespassing the limitations that women have been set by the male-led hierarchy as a result of their displacement from the positions of power in the socio-political panorama and their practical unvoicing. Such a version of language deriving from the male's mainstream language would stand out for containing dubitation devices, such as incomplete sentences and false starts, which are sentences that are started in a particular way and later on modified and rephrased, as noted Jaspersen (Cameron 2008: 29), resulting in longer sentences and linguistic interventions. Women's language is also typically described be articulated by other dubitation linguistic resources such as minimal responses, as Fishman (Mesthrie et al. 2009: 227) and

Hirschman (Thorne and Henley, 1975) indicate, which would appear in their language naturally in accordance to their relegation to a secondary position in the socio-political system. Additionally, women would also restrain their own discourse consciously and purposefully to avoid trespassing the limits imposed to women's range of action by the male instrument of power and to avoid being imposing on the rest of the agents of the system, attenuating their discourse. Consequently, it may be asserted that women's language is notably more obscure due to the additional elements that are included in their language with the purpose of diminishing the powerfulness of the assertions made to avoid resulting imposing. This would be achieved by means of questions, which are more prominent in women's discourse according to Maltz & Borker (Tannen, 1998: 69) and modal verbs, which add a nuance of uncertainty to the speech of their users.

3. METHODOLOGY

In the pursuit of the attainment of the goals previously stated, an intensive analysis of linguist Grice's theorisation on conversational implicatures will be performed in order to discover the highly prescriptive nature of a Grice's own perceptions on the contrastive existing language use trends and the overambitious attempt to universalise verbal communication by means of the application of four basic premises which fail to regard diatopic, diachronic and diastratic factors of language use variation, as well as, the invaluable influence of cultural aspects into speech.

Upon the consideration that the vague and general character of Grice's four premises for communicative cooperation fails to provide universally relevant overview to the species' language use trends, it shall be considered that the attempt to prescriptively reduce all the manifestations of verbal interaction to four foundational premises- which would prove, if successful, to operate as an unrivalled instrument for socio-political control by classifying speakers according to their degree of adherence to the premises served and, subsequently, ostracise those who deviate from the norm- is, all the more, hopeless, leaving aside

ethical concerns of any sort. Specifically, as discussed in subsequent sections in this chapter, the assumption that language, as male creation, naturally exists in the code format initially designed to fulfil men's communicative and expressive needs within patriarchal establishments entails the pernicious consideration that women's genderlect is not merely a derivative version of male's verbal code for communication to reflect on women's unprivileged circumstances but also a deviation in itself from the model-like behaviour incarnated by the virtuous man, according to the male supremacist precepts which justify the relegation and silencing of the female collective to the private sphere of the house for the common good and the sake of progression.

As previously discussed, Grice's theory on communicative cooperation establishes a series of rules which are meant to be adopted prominently by the participants in interpersonal interaction in order to maximise the satisfaction of the speaker and addressee, who are approached by this theory to work together in a communicative exchange with a common goal, making themselves understood by their interlocutor. As it is evident, Grice's linguistic theory on the communicative cooperation is a mere ideal that he presents as the ultimate target of interaction. However, Grice does not seem to contemplate that the speakers may be effective in communicative terms without existing a real interaction, since there exist forms of communication that are unidirectional, as it would be the case of monologues, speeches and other alike modalities of unipersonal communication. In fact, a message may be communicative valid without requiring a response from the addressee or addressees of the message sent by the speaker.

Similarly, Grice assumes, probably wrongly, that speakers behave as exemplary as contemplated in his model of cooperative communication. Therefore, the author ignores the possibility that the interlocutors in a linguist exchange may not intend to be as collaborative as it would be expected from them, showing a certain resistance to cooperate in the linguistic exchange.

Although Grice contemplates four rules to delimitate what is understood to be a collaborative behaviour in conversation, from Austin's (1975) approach to communication, the collaboration in conversation

would be ruled by a tangible balance of the three elements that define interpersonal interaction, which he called for the three forces of communication. According to such a theoretical framework, collaboration in conversation would depend on the effectiveness of a given act of communication. This would be determined by the coincidence or, by contrast, the mismatch between the intentional element that is present in the speaker's speech when exercising communication, which Austin baptised as Ilocutionary Force in order to refer to the speaker's communicative and pragmatical intentions; the message that is sent by the speaker, which encodes a series of idealogical precepts that are placed into it by the speaker's intentional factor and which Austin coined the term "Locutionary Force" for. Finally, the last element of acts of speech according to Austin would pertain directly the effects the speaker's illocutionary force encapsulated in the locutionary force, that is to say, how the message conveyed by the speaker affects the addressee.

Bearing these three language devices in mind, it may be asserted that the concept of cooperation in communication would be closely related to the existence of a balance between the three forces. In other words, communication may be deemed to be successful when the locutionary force of a given speech act works the speaker's intended effects on the target receiver; and the achievement of cooperation in speech would depend on the balance of the three elements mentioned above instead of relying on one single element, the speaker, as it occurs in Grice's theory on conversational cooperation.

The need of attaining such a balance between the three forces of speech acts for an act of communication to be prosperous may appear to be obvious but, indeed, the speaker may find him/herself in a communicative exchange where his/her addressee is not as participative as desirable for various reasons. The addressee, which has an interchangeable role with the speaker as the communicative situation advances, as recognised by Moreno Cabrera (2010) in his *Curso Universitario de Lingüística General*; may be subject to different factors which may hinder the progression of the communicative situation.

Thus, both attitudinal and aptitudinal factors shall be contemplated. There may be addressees who might interfere in the fulfilment of the

consolidation of a speech act because they are reluctant to participate or offer certain resistance to assume their role in the communicative act. For example, If Speaker A did something wrong which annoyed speaker B, the initial addressee, s/he may intend to make an apology so as to compensate him/her for whatever the issue was. Nevertheless, if the addressee does not want to accept the speaker's apologies, s/he may deny giving a response to the apology that may have been posed by speaker A.

However, as mentioned before, there are additionally other types of communicative situations where the personal conditions or aptitudes of speaker A or B may pose an obstacle for the realization of the communicative exchange. For instance, if an English-speaking person who cannot speak Spanish has to visit the doctor during his vacations in Colombia and they do not manage to understand each other by other means that are not directly concerned with verbal language, the act of communication is bound to fail despite the speaker and addressee's efforts to try to make themselves understood for their respective interlocutor. Finally, the locutionary force, commonly referred as message may also pose its own problems that are not concerned with the speaker and addressee's attitudes or aptitudes. This case could easily be illustrated by an ambiguous message, which can be used by the speaker and received properly and willingly by the addressee, but there is a room for the misunderstanding of the real intentions of the message due to the multiple interpretation the given message has itself.

Thus, it has been demonstrated that the goals that Grice's theory on conversational cooperation intends to achieve with regards to the measuring of the interactive cooperation is certainly monolithic, since it focuses specifically in one of the three basic elements of speech acts, the speaker, encumbering it with the responsibility of making conversations cooperative unidirectionally, which is impossible if there is no accomplishment provided from the interlocutors the speaker orients his/her speech at.

Grice's speaker-centered model of conversational cooperation is articulated into the aforementioned four maxims which have been said to be oriented at guiding the speaker through a typology of conversation

based on the cooperation with the potential addressee, although not every single form of communication has a particular addressee as explained above. For Grice, cooperation can be measured into four different dimensions, quantity, quality, relation and manner which somehow overlap. As the University of Pennsylvania recalls the first of the four maxims, the quantity maxim, implies that the speaker has to be "as informative as one possibly can, and gives as much information as is needed, and no more". This implies a maximum condensation of the information in as many little words as it might be possible. Such a maxim could be equated with the tendency of language to be used as economically as possible, using no more words that it is necessary to communicate themselves. The second maxim, quality, is concerned with the veracity of the information has been said to be provided as economically as it is feasible. This is explained by Brown University (2017), which claims that the key to the maximum of quality is to "be truthful". Therefore, by the application of this conversational maxim, requires the speaker not to say what the speaker believes to be false, including those assertions that the speaker cannot be responsible for due to a shortage with regards to the necessary knowledge the speaker needs to have to be certain that s/he is telling the truth.

The third precept, the maxim of relation, asks the speaker to be relevant in communicative terms when, sustaining that "a cooperative speaker should not convey any information that is not relevant in the context of the utterance", as Spector (2013). The four and last maxim of this theory, the maxim of manners, prescribes the speaker to use language in an orderly manner. Thus, speaker is advised to use language in as clearly as possible, avoiding all kinds of obscurities, double meanings, ambiguities and indirect rephrasings that may contribute to cause a misunderstanding between speaker and addressee.

Although the system proposed by Grice to regulate interpersonal interaction has been stood out as monolithic, provided that it only contemplates as factor one of the three elements of Austin's theory on the acts of speech, such a theory may be discovered to have been built purposefully as a resource for the male-led instrument of power to produce differential images of the male and the female by setting the limits

established by the maxims within the male-language spectrum, forcing women's derivative language to flaunt them by placing the features of women's language resulting from the socio-political inarticulation out of the scope of the maxims.

4. RESULTS

Undoubtedly, one of the stereotypical images on the female that has been spread more profusely is the conception on women as excessive. Such a reputedly-excessive behaviour would not only be concerned with the realm of emotions and carefulness, reflecting also on the way women use language as a tool for the communication of their circumstances and a vehicle to fulfill their expressive necessities.

To these regards, women's derivative language has been stood out by the popular imaginery as certainly over the limits of acceptability. Thus, women have traditionally been defined as excessively talkative. This is confirmed by the researcher on the topic Coates (1993), who collected a series of refrains and popular says which come to support such an approach to women and the way they speak. Such refrains would not be localised specifically in one particular area of the globle, occurring in different countries and cultures all over the world. As noted by Coates (Sunderland, 2006: 2), these popular says where an highly enrooted in western societies, as shown by the English says "Many women, many words, many geese, many turds". Similarly, a parallel perception on the female is found in Scandinavia, particularly in the Jutland Peninsula, where it is asserted that "The North Sea will be found wanting in water than a woman at a loss for a word" (Sunderland, 2006: 2). Simultaneously, this is observed in a widely different geographical and cultural environment, as Israel would be, where Coates (Sunderland, 2006: 2) confirms that women are said to be "nine times more talkative than men", stressing the excessively conduct of women with regards to the male which serves as point of reference to measure the degree of acceptability of the manifestations of behaviour of the average human.

Likewise, Spender (1980: 42) enriched this stereotypical image on women in the last decades of 20th century by stating that "The talkativeness of women has been gauged in comparison not with men but with silence [so that] any talk in which a woman engages can be too much". In a similar way, the famous English writer John Milton, who delighted us with his *Paradise Lost*, is accused of being certainly machist by claiming that "One tongue is sufficient for a woman" (Sunderland, 2006: 3).

Interestingly, unlike what has been portrayed by the popular imaginery as an unquestionable and axiomatic truth, does not quite seem to match reality, as proved by a series of pieces of research oriented at measuring the amount of words used by men and women respectively in sex-mixed conversation exchanges. A study on the differential use of language by men and women when being asked to provide a description, conducted by Swacker (In Thorne & Henley, 1975) proves that, not only women and men do not have a use a similar amount of words, but also it is men who show to have a greater verbosity when providing the description asked, lasting for 13 minutes, as opposed to the description given by women in their intervention, which lasted for 3.17 minutes. In total, women used 342.340 words in average; while men use 1.403.922 words to provide the demanded description, accounting for 4 times more words than their female counterparts.

Although Pease & Pease (2001: 154) come to confirm the general perception of the women as more talkative, claiming that women's phone conversation lasted for, at least 15 minutes, as compared to the 5-minute calls that the men surveyed declared to hold, conclusive research on the topic manages to debunk such a phenomenon as rather a myth. This would have been fed by the governing socio-political status quo with controlling purposes, since it attempts to portray women as conversationally incompetent and non-collaborative by portraying an image of the female as individuals flaunting the maxim of quantity, which, as explained before, requires the speaker to be as informative as possible while avoiding providing more information than needed.

5. DISCUSSION

Beside the (mis)description women have been subject to as individuals who are incompetent in communicative and conversational terms as suggested by presenting them as speakers who make an excessive use of language and articulate their discourse in an number of words that overpasses the limits of what is acceptable in socio-political terms, the monolithic stereotypical image of women would not be limited to such an unfair and unfounded treatment.

Once again, the popular imaginery invokes a traditional conception on the women as conversationally unreliable. Recalling Grice's maxim of quality, in order to be considered competent in collaborative terms, speakers must, under any circumstance, avoid saying what they know to be untruthful or what they do not have solid evidence to consider it true. With regards to this, Chinese popular culture is very crude and explicit, warning through a refrain, one of these statements that are socially accepted as some kind of isolated piece of an axiomatic unquestionable truth, about women's undependable discourse, as Sunderland (2006: 3) reflects through the say "Never listen a woman's words". Popular says with a similar content can be found at the opposite side of the world, as Sunderland (2006: 2) illustrates by retrieving an English say which asserts that "A woman's tongue wags like a lamb's tail", which can be considered to be allude at women's random discourse which would move from one topic onto another topic following no order or not even making any sense, describing a similar movement to the lamb's tail. Obviously, there are no pieces of research concerned with the amount of lies present in men and women's discourse. However, it should be noted that attributing women a given unreliability in their discourse and considering them as mere liers who are not trust-worthy is just another instance on how gratuitously the male-led status quo has traditionally relegated women to a position of second importance in order to endure their supremacy as group at the top of the socio-political panorama of western and, in this particular case, even eastern societies such as the Chinese one. Thus, the supposed unreliability of women which is intended to promote would serve as a gratuitous and ungrounded, but still effective, justification for the displacement of the

female from the positions of power of the political hierarchy, presenting women as individuals who are not suitable for the assumption of the responsibilities the government of a social community of any kind has embedded.

6. CONCLUSION

As explained throughout the essay, the differential consideration of the female and the male has its roots in the biological and primitive task division in the proto-models of society. The physically-stronger men were in charge of those duties that were directly related to the survival of the group, including the protection of its members from the potential threats that were likely to be met in a natural environment which can well be considered hostile. On the contrary, women were assigned all those tasks that concerned the endurance of the species through the gestation of the descendance and the care-taking of those individuals who were not independent by themselves because of their early age or because of being at a late stage of their lives. Thus, the importance men's duties were assigned for the survival of the already-existing members of the community invited them to assume a position of leadership in the socio-political hierarchy, setting the limits to social acceptability both in behavioural and linguistic term and creating a language to express themselves and which did not fulfill the expressive necessities of their female counterpart due to the different circumstances of the two sex-groups.

As a result, women would have created their own version of the mainstream language the male group had designed, standing out for its indirectness, as observed by pieces of research by Pease & Pease (2001: 108), where it is asserted that "when a woman talks she uses indirect speech which means that she hints at what she wants or beats around the bush". Similarly, Jaspersen (Cameron 2008:29) pointed at false starts and incomplete sentences as characteristic in women's speech; and Maltz & Borker (Tannen, 1998: 69), who discussed women's prominent use of questions and modal verbs to reduce the tone of their assertions. On the contrary, Fishman (Mesthrie et al. 2009: 227) and

Hirschman (Thorne and Henley, 1975) who attribute the indirectness in the female discourse to their relegation to a secondary position in the socio-political panorama.

Considering the aforementioned linguistic devices that have been proved to be eminently present in women's discourse, Grice's theory on conversational cooperation, which outlines a set of four rules to determine the degree of communicative cooperation of the speakers' linguistic intervention in a communicative exchange, the maxims of quantity, quality, relation and mode, may turn out to have been designed purposefully by the established male power. Such a careful design would have as purpose the misdefinition of the female individuals as unfit to assume a position of power in the socio-political panorama since their language does not respect the four rules or maxims of the aforementioned theoretical framework, extrapolating their supposed inability to be linguistically cooperative to their general competence for exercising the duties related to government.

As detailed in the article, women are perceived by the popular imaginery as excessive in communicative terms as illustrated by refrains collected by Coates (1993) and Sunderland (2006) from all over the world. Thus, according to those popular says, women would flount the quantity maxim, which prescribes that speaker should provide the necessary information to his/her addressee but no more than needed. Interestingly, pieces of research on the topic, such as Swacker's (In Thorne & Henley, 1975), provide evidence that men use language more than women both in extensive in time and intensively than their female counterparts, making linguistic interventions that quadruplicate both the time and the words of women's interventions.

Similarly, women would be represented by the popular culture as unreliable language users, as evidenced by refrains which explicitly warn men not to trust women's words. As there is no proof that supports such an assertion, the attribution made to women through the way they supposedly use language, which is defended by the refrain to flount the maxime of quantity by expressing messages that are unfounded or known by the speaker to be false, can certainly be considered to be gratuitous. Potentially, the motivation behind such an attempt to misdepict

women as unreliable would be to serve as a justification to displace women from the positions of power of the status quo and relegate women to a second position in the socio-political panorama.

7. REFERENCIAS

Austin, J.L. (1975) How to do things with words. New York: William James Lectures; 2nd ed.

Ardener, E. (1975) “Belief and the problem of women and The 'problem' revisited”. In S. Ardener (Ed.), Perceiving women. London: Malaby.

Brown University (2017) “Gricean Conversational maxims”. Bibliographical online resource available at: http://www.cog.brown.edu/courses/cg45/lecture%20slides/gricean%20maxims.pdf. Last access on February, 3rd 2017.

Cameron, Deborah. 2008. The Myth of Mars and Venus: Do Men and Women Really Speak Different Languages?. New York: Oxford University Press, 2nd ed.

Coates, J. (1993) Women, Men and Language. London.

De Beauvoir, S. (2015) The Second Sex. New York: Vintage Classics.

Grice, H. P. (1975). “Logic and conversation”. In Cole, P; Morgan J.L. (eds). Speech Acts. New York: Academic Press.

Mesthrie, R.; Swann, J.;, Deumert, A.; Leap W. L. (2009). Introducing Sociolinguistics. Edinburgh: Edinburgh University Press; 5th ed.

Moreno, J.C. (2010). Curso Universitario de Lingüística General. Madrid: Sintesis.

Noble, J. (2002). “When Humans Became Human”. Bibliographical online resource available at: http://www.nytimes.com/2002/02/26/science/when-humans-became-human.html. Last access on February, 2nd 2017.

Pease, A.; and Pease, B. (2001). Why Men Don’t Listen and Women Cannot Read Maps. Great Britain: Orion Publishing Group

Spector, B. (2013). “Maxims of Conversation”. Bibliographical online resource available at: http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199772810/obo-9780199772810-0129.xml. Last access on February, 2nd 2017.

Spender, D. (1980). Man Made Language. New York: Routledge & Kegan Paul.

Sunderland, J. (2006). Language and Gender, an Advanced Resource Book. Oxford: Routledge

Swacker, M. (1975). “The Sex of the Speaker as a Sociolinguistic Variable”, in Barrie Thorne & Nancy Henley’s (Eds.) Language and Sex: Difference and Dominance. Massachusetts: Newbury house publishers

Thorne, B.; Henley, N. (1975). Language and Sex: Difference and dominance. Massachusetts: Newbury house publishers; 1st edition.

"PONTE EN MI LUGAR": UNA EXPERIENCIA TRANSFORMADORA A TRAVÉS DE LA LITERATURA EN LENGUA INGLESA Y LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA CIUDADANÍA GLOBAL

DRA. JULIA HABA-OSCA
IPRODES/Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio recoge las impresiones por parte de los y las estudiantes en el Grado en Estudios Ingleses matriculados en las asignaturas de literatura impartidas en clave de Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDyCG) a lo largo de la última década (2010-2021) en la *Universitat de València*. Se invitó a participar en una encuesta virtual a todos los y las estudiantes matriculados/as en las asignaturas de "Crítica práctica de la literatura inglesa", "Introducción a la Literatura Inglesa" y "Literatura (2ª lengua): inglesa" que fueron impartidas por la profesora Haba-Osca empleando una metodología de pedagogía crítica Freireana. A través de esta encuesta realizadas online a lo largo del curso 2020-2021 por los y las 920 personas participantes, se recopiló una gran y valiosa información que reflejaron el impacto causado en el imaginario colectivo de estos grupos en cuanto al uso liberador de la literatura en lengua inglesa así como de su propia autopercepción del mundo y de la educación. De entre todas las actividades-acciones transformaciones llevadas a cabo, destacó enormemente la experiencia en el aula denominada "Ponte en mi lugar". Por lo que además de la descripción de una corriente educativa interseccional y dinámica, el presente estudio describe las tareas desarrolladas a lo largo de esta década y las posibilidades de futuro para implementar los estudios literarios universitarios en clave Agenda 2030.

1.1. 10 años de Educación Literaria en la *Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació* de la *Universitat de València*

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), desarrollado por el Consejo de Europa en el proyecto *Language learning for European Citizenship* entre 1991 y 1997, y puesto en marcha en el 2001, pretendía promover y facilitar la cooperación mutua entre las instituciones educativas de los diferentes países, proporcionando la necesaria plataforma para dar a conocer las diferentes lenguas europeas así como ayudar a profesores y estudiantes, coordinando sus esfuerzos en la práctica educativa con el objetivo de formar una ciudadanía europea multilingüe y multicultural (Trim, 2004: 122).

Según Alario (2003: 115) tras todas las modificaciones curriculares que inevitablemente promovió el MCERL subyacían las nuevas necesidades sociales del mundo en el que vivimos, donde las lenguas y las culturas estaban cada vez más en contacto. Este hecho insoslayable afectó notoriamente a nuestros estudios, que inicialmente se impartían mayoritariamente en lengua castellana o en valenciano por parte del profesorado vinculado al *Departament de Filologia Anglesa i Alemanya*. Los programas surgidos hace unas décadas para incentivar el conocimiento de las lenguas y las culturas de los distintos países que conforman la Unión Europea, especialmente desde el ámbito de la filología, han dado ya sus frutos, de tal manera que las personas más jóvenes saben que la movilidad es un hecho cotidiano en sus vidas, y la necesidad del conocimiento de otras lenguas y culturas han pasado a ser esencial, por lo que tener la capacidad de comunicarse en una lengua y hacerlo acorde al contexto sociocultural en el que se habla, se ha convertido ahora más que nunca en el objetivo principal de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, así como desarrollar diferentes y múltiples competencias que lo hagan posible.

Etimológicamente, competencia corresponde al término griego *ikanótis* (capaz) y al latino *competens* (ser capaz). De manera general, podría afirmarse que la competencia es la capacidad que posee un individuo para hacer algo. Según la UNESCO (1999), la competencia se define como el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades

cognitivas, psicológicas, sensoriales o motoras que permitan llevar a cabo adecuadamente un papel, una actividad o tarea.

Su uso tiene una consolidada historia, aunque ha sido recientemente cuando se ha generalizado oficialmente en el ámbito educativo. Durante el transcurso de mi investigación doctoral en la *Facultat de Magisteri*, hallé un estudio riguroso y muy detallado de Mulder, Weigel y Collins (2007) en el que analizaban los usos y las aplicaciones del término, identificando las claves más importantes para entender el proceso de su aceptación hasta la actualidad. La competencia puede ser valorada en función de diferentes ámbitos, que abarcan lo lingüístico, lo cultural, lo social, lo profesional, etc., pero siempre conlleva el dominio de una serie de conocimientos. Ello ha originado el interés por formular sus rasgos dentro del marco del aprendizaje, al objeto de determinar qué elementos deben tenerse en cuenta en la formación de los y las estudiantes para que sean capaces de actuar en un contexto determinado.

Una de las competencias establecidas como básicas y esenciales por su importancia en el desarrollo intelectual es la conocida Competencia Comunicativa. Si bien, al mencionado concepto, introducido y discutido entre otros por Habermas (1970), Hymes (1995), Jakobovits (1970), Canale (1983, 1995) y Widdowson (1972, 1978, 1995), que apuntaban la necesidad de tener en cuenta los rasgos socioculturales, necesarios para la adquisición de la lengua en el uso y que hicieron de la Competencia Comunicativa una capacidad útil en la práctica y no un saber lingüístico ideal y aislado del contexto, se le añade ahora el concepto de interculturalidad, convirtiéndose en la llamada Competencia Intercultural que define de una forma más completa el saber que una persona debe tener acerca de una lengua donde se unen conocimiento y capacidad de uso en un contexto cultural determinado.

El concepto de Competencia Comunicativa Intercultural, que describe de una manera más detallada, los saberes y capacidades de las personas que dominan una lengua en el uso, y que se convierte ahora en el objetivo principal de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, maternas o extranjeras, nos advertía una vez más sobre la complejidad en torno a la que se mueve la didáctica de esta materia. Enseñar a leer, escribir, escuchar y conversar en una segunda lengua, es una tarea que requiere

trabajar en y con cada una de las cuatro destrezas de la lengua mencionada. Si concebimos una enseñanza-aprendizaje de una lengua en el uso, contextualizado y real, tenemos que enseñar a leer, escribir, escuchar y conversar: leyendo, escribiendo, escuchando y conversando. Proponiendo, en cada momento, prácticas educativas contextualizadas que hagan significativo el proceso de aprendizaje, y que garantice, de esta manera, actividades motivadoras que promuevan un aprendizaje más efectivo en el estudiantado.

Desarrollar la competencia en comunicación lingüística supone, como se ha señalado anteriormente, ayudar a los y las estudiantes a que sean capaces de interactuar utilizando el lenguaje en diferentes contextos de la actividad social, entre los que destaca el ámbito académico, donde se lee fundamentalmente para aprender. También nos hemos referido a que las habilidades comunicativas que hay que desarrollar en el estudiantado no son habilidades generales, sino que están estrechamente ligadas a la situación concreta en que se producen y a la materia específica en que se desarrollan. Por eso, autores como Campbell (1997) y Campos y Pérez (2010) insisten en que no se aprende a describir en general, sino que se describe con un propósito, en un contexto y desde una perspectiva; de ahí que, si decimos "describa usted lo que ve a través de esta ventana", esa descripción variará si quien mira describe como poeta, filólogo/a, maestro/a, sociólogo/a o matemático/a.

La consecuencia que se desprende de las anteriores aportaciones es que el nuevo modelo de enseñanza de la literatura plantea también una remodelación en los objetivos de aprendizaje. Siguiendo las orientaciones de Ballester e Ibarra (2009), un aspecto a tener en cuenta debería ser la adquisición de la competencia literaria más allá de un hecho que pertenezca exclusivamente en el ámbito escolar, dentro del área de la lengua y la literatura; sino que la sociedad y las familias deberían de dotar desde que somos niños/as de experiencias que desarrollan su capacidad de percepción, sensibilidad y comunicación propiciando así el desarrollo de su competencia literaria.

Para comprender una muestra de textos literarios variados, es preciso ir aumentando el grado de implicación del lector según su nivel de comprensión y las posibilidades específicas del texto literario. Ballester e

Ibarra (2013) parten de las palabras de Voltaire para revisar de forma crítica el esquema de los componentes de la educación literaria y los actuales planteamientos de la didáctica de la literatura contemporánea; para ella existen dos comportamientos, el del lector o lectora (construcción del sentido) y el lingüístico (adecuación al texto). En el primero, el receptor desde aprender a comprender a través de un itinerario de lecturas comprensibles, o en palabras de Colomer (2005):

> "Una selección de textos propuestos concebida no como una antología de grandes autores, sino como un recorrido en el aprendizaje de la comunicación literaria a partir de hábeas que puede ser realmente comprendido por los alumnos".

Tras la formación e investigación realizada durante el proceso de mi tesis doctoral, consideramos que la Literatura por sujetos no BBVAh (burgueses, blancos, varones, adultos y heterosexuales; concepto acuñado por Martínez-Palacios, 2021), tiene poca presencia en el aula de lenguas y literaturas extranjeras, lo que conlleva un escaso desarrollo de la Competencia Literaria en los y las estudiantes de filología, además de un desarrollo incompleto de la Competencia Intercultural. Si entendemos por Competencia Literaria, el conocimiento de la literatura y la capacidad de uso de ésta por parte de las personas, en el área de lenguas extranjeras se está omitiendo su utilización y, por tanto, negando la posibilidad de que el estudiantado adquiera el conveniente conocimiento sobre la literatura de la lengua que estudia, a la vez que se le niega que aprenda las estrategias comunicativas necesarias para leer y para escribir de forma creativa y académica en otro idioma que, habitualmente, no es su lengua materna.

Por lo que, entre nuestros objetivos principales destaca relacionar los contenidos académicos con la formación de las personas, ofrecer criterios analíticos, para que estas tengan opción de participar en el desarrollo de su entorno y comprender los vínculos de su realidad local con el desarrollo global. Por lo tanto, estamos desarrollando y facilitando los medios para la acción transformadora, responsable y solidaria. Para ello, se trabaja la Literatura con la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDyCG).

1.2. Literatura y Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDyCG)

Por todo lo expuesto anteriormente, a través del tiempo, y con el fin de mejorar las prácticas educativas en lo que se refiere a la Didáctica de la Literatura, se han ido concibiendo, con más o menos acierto, múltiples y variados enfoques metodológicos, apoyándose en las diferentes corrientes teóricas (lingüísticas, psicológicas, pedagógicas…) del momento, mediante las cuales, además, se ha enriquecido en poco tiempo, su corpus teórico.

Como vemos, entre esta rica aunque compleja realidad que conforma la enseñanza-aprendizaje de las lenguas y literaturas extranjeras, se abren múltiples caminos por los cuales desarrollar nuestra andanza teórico-práctica, si bien, desde el estudio de las múltiples propuestas existentes, desde la defensa de la tesis doctoral con título *Taller de Poesía en el área de inglés como lengua extranjera: hacia el desarrollo de las Competencias Literaria, Intercultural y Comunicativa* (2014) nos encaminamos hacia una práctica desdogmatizada, aplicando la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDyCG) a las clases de índole literaria en el ámbito de la literatura en lengua inglesa. Desarrollo que se centra en los y las estudiantes y sus intereses, que utiliza múltiples y variados recursos educativos en lengua extranjera, enriqueciendo la aportación lingüística ofrecida a los y las estudiantes, que ha de ser real y actual, para que se den cuenta de: (i) la utilidad del aprendizaje de una lengua extranjera, que no tiene otro objetivo que el ser usada como medio de comunicación; y, (ii) la utilidad de la educación literaria en clave EpDyCG que sirve para el fomento del pensamiento crítico y una inmensa labor social.

Los objetivos generales de esta nueva corriente educativa de carácter freiriana pero aplicado en el ámbito de la literatura en lengua inglesa (Literatura Liberadora desde mi punto de vista) implican un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en las personas y en el grupo son: (i) facilitar la comprensión de las relaciones que existen entre nuestras propias vidas y las de las personas de otras partes del mundo; (ii) aumentar el conocimiento sobre las fuerzas económicas, sociales y políticas que

explican y provocan la existencia de la pobreza, la desigualdad, la opresión y condicionan nuestras vidas como individuos pertenecientes a cualquier cultura del planeta; (iii) desarrollar actitudes y destrezas que acrecienten la autoestima de las personas, capacitándolas para ser más responsables de sus actos. Deben ser conscientes de que sus decisiones afectan a sus propias vidas y también a las de los demás, fomentando la participación en propuestas de cambios para lograr un mundo más justo en el que tanto los recursos, los bienes como el poder están distribuidos de forma equitativa, dotando a las personas y a los colectivos de recursos e instrumentos – cognitivos, afectivos y actitudinales – que les permitan incidir en la realidad para transformar sus aspectos más negativos, y favorecer así, el desarrollo humano sostenible en los tres niveles que afectan a las personas: individual, comunitario-local e internacional.

1.2. Literatura liberadora y actividades-acciones de transformación

En los procesos de cambio social la literatura es una herramienta fundamental si, como hemos mencionado, queremos acercar la realidad de la lengua y la literatura extranjera a los y las estudiantes universitarios/as. En este caso, tenemos que convertir nuestras aulas en un rico foro de presentación, utilización, discusión de materiales y recursos de diversa procedencia y todos en lengua extranjera y, a ser posible, de uso real con el fin de que a partir de estos materiales y recursos, pueden asomarse no solo a la realidad de dicha lengua y literatura, sino también a la realidad cultural en la cual está inmersa y de la cual es imposible separarla. Desde la perspectiva de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDyCG), cuando aprendemos una lengua, también aprendemos múltiples significados culturales relaciones con ellos, de ahí la importancia de tenerlos en cuenta a la hora de realizar diseños curriculares que favorezcan la adquisición de la mencionada Competencia Comunicativa Intercultural. En palabras de Mendoza (2002: 113):

> "El desarrollo de la competencia literaria necesita de la lectura; un lector ha alcanzado un nivel de competencia literaria aceptable cuando es

> capaz de identificar, asociar, relacionar, comprender, integrar e interpretar el texto y, además, relaciona sus intereses y expectativas con las que éste le ofrece".

Al hilo de lo dicho, acerca de la comunicación, y las implicaciones culturales de la lengua y la literatura, es necesario desarrollar aplicaciones didácticas que ayuden a la formación más allá de la lecto-escritura del estudiantado en lenguas extranjeras. De hecho, en la actualidad y desde hace algún tiempo, la enseñanza de literatura está siendo objeto de nuevos planteamientos. Mientras que el aprendizaje tradicional se centraba en la acumulación de contenidos, básicamente históricos, sobre autores/as, obras, movimientos literarios, estilos y tendencias estéticas, el nuevo enfoque de literatura liberadora (Haba-Osca, 2014) pretende desarrollar las habilidades y estrategias necesarias para aproximar a los y las estudiantes a los textos literarios. Ha dejado de interesar el estudio del texto en sí mismo para centrar la atención en las estrategias didácticas más adecuadas para adquirir el hábito lector, la competencia intercultural y la educación literaria. Cassany, Luna y Sanz (1998: 488) marcan la necesidad de seguir un doble camino: un primer lugar, a partir de la lectura como fuente de placer, información y comunicación; y en segundo lugar, profundizar en el conocimiento de géneros literarios, figuras retóricas y la tradición cultural.

Utilizando de forma apropiada estas estrategias, a través de actividades y/o acciones transformadoras en el aula, los y las estudiantes universitarios serán capaces de construir el significado de un texto siguiendo las instrucciones de éste, es decir, de fomentar el pensamiento crítico. Tal y como indica Emilio Lledó en su obra *Sobre la Educación. La necesidad de la Literatura y la vigencia de la Filosofía* (2018):

> "En la raíz de la palabra "educación" está un verbo latino que significa "guiar", "conducir"; pero también sacar algo de alguien: guiar, pues, y desarrollar lo que yace en el fondo originario de cada naturaleza que es dinamismo, posibilidad, evolución, progreso".

Además de las posibilidades del personal docente para desarrollar una serie de destrezas o habilidades que permitan manejar herramientas específicas para el análisis y el diagnóstico. A ellas ha de sumarse la capacidad, concepto relativo a la aptitud, disposición, cualidad o facilidad

del individuo para ejercer una actividad siendo esta última una condición que puede ser natural (Morales-Sánchez, 2011: 19). La importancia otorgada a la capacidad personal ha originado planteamientos que apuntan a cómo cualquier proceso de aprendizaje debe ir dirigido no solo a adquirir, sino también para descubrir. Para Zabala y Arnau (2008), el desarrollo de competencias lleva aparejado el fomento de actitudes, habilidades y conocimientos con el mismo nivel de importancia y en estrecha conexión. Desde los más recientes modelos de aprendizaje y el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior han puesto sobre la mesa un replanteamiento de la educación en general, atendiendo precisamente a la combinación de todos estos elementos como parte de una formación integral. De ahí la importancia de nuestro estudio, al enviar una encuesta masiva a los y las estudiantes matriculados/as a lo largo de estos últimos diez años en las asignaturas de "Crítica práctica de la literatura inglesa", "Introducción a la literatura inglesa" y "Literatura (2ª lengua): inglesa".

1.2.1. "Crítica práctica de la literatura inglesa"

La asignatura "Crítica práctica de la literatura inglesa" (35334) tiene carácter obligatorio, 6 créditos. Se permite la matriculación de hasta 120 estudiantes y se imparte durante el segundo cuatrimestre del primer año de estudios en el Grado en Estudios Ingleses. Tal y como figura en la guía docente, este curso tiene dos objetivos principales: (i) un componente crítico que pretende guiar a los y a las estudiantes en la aplicación práctica de textos literarios en inglés de una variedad de enfoques críticos y de conceptos clave en el estudio de la lengua, la literatura y la cultura. Se debe de ayudar a los y las estudiantes a desarrollar las habilidades críticas necesarias para comprender y proporcionar una respuesta razonada a los textos en lengua inglesa en relación con cuestiones como las relaciones de género, la estratificación social, la censura ideológica o cuestiones religiosas y filosóficas. Las obras literarias en lengua inglesa seleccionadas se utilizarán a lo largo del curso como textos de referencias sobre los que se aplicarán diferentes enfoques. Mientras que el segundo objetivo dice así: (ii) este componente técnico tiene como objetivo guiar a los y las estudiantes en los hábitos académicos y

en el uso de recursos para los estudios ingleses (incluidas las nuevas tecnologías de información y comunicación) para localizar y sintetizar información (bibliografías, bases de datos) y presentar sus propias ideas (a través de ponencias, proyectos, presentaciones orales y audiovisuales) siguiendo convenciones de citación y evitando el plagio.

El temario consta de seis unidades siendo las siguientes:

> "Unit 1. From the pre-critical response to critical approaches: an overview.
>
> "Unit 2. Contextual approaches: a survey of frameworks through which to criticize a work as representing extrinsic realities (psychological, social, economic, political, cultural), and as reproducing ideological, moral, philosophical and religious worldviews.
>
> Unit 3. Intertextual approaches: from translation to adaptation theory.
>
> Unit 4. Reader-response theory and reception-oriented approaches: criticizing a work in relation to readers interpretive strategies, competences, codes, conventions and identity and its reception in home and foreign cultures.
>
> Unit 5. A guide to scholarly writing: reading and academic writing conventions, argumentative and structural coherence, conventional words and phrases, documentation (referencing sources of information following standard styles in the Humanities) and avoiding plagiarism. MLA style (comparison with APA and Chicago styles).
>
> Unit 6. New technologies of information and communication applied to English Studies: introduction to computational tools such as reference management, databases, accessing and assessing primary and secondary sources".

Con respecto al sistema de evaluación, en la actualidad consta en la Guía Docente que los y las estudiantes deben de escribir un ensayo (50% de la nota final); un examen final (que representa un 30% de la nota final); y, una serie de actividades llevadas a cabo a lo largo de todo el semestre (que representa el 20% restante).

1.2.2. "Introducción a la Literatura Inglesa"

La asignatura "Introducción a la Literatura Inglesa" (código 35333) es una asignatura obligatoria de 6 créditos ECTS ofertada en el primer

curso del Grado en Estudios Ingleses durante el segundo semestre y se pueden matricular hasta 120 estudiantes por grupo. En la guía docente hallamos el siguiente resumen de la materia:

> "The course seeks to provide students with guidelines about how to read and build a critical response to fiction, plays and poems of English literature; and to familiarize them with the main conventions, genres, works and authors in the different periods of English-speaking literatures in Great Britain, Ireland and the Commonwealth. Students are expected to be able to locate individual works and authors in their historical and cultural context, and to gain knowledge of the basic techniques and conventions of playwriting, the writing of poems, and the writing of prose and fiction".

El contenido está dividido en las cinco unidades siguientes:

> "Unit 1. Contexts and definitions. What is English literature? The problems of periodization and of canon formation in English literature.
>
> Unit 2. Introduction to reading and analyzing English literature. Close reading. How to write a critical and stylistic analysis of short literary texts (explaining the interaction between meaning and linguistic and formal choices).
>
> Unit 3. How to read a poem. Rhythm and meter (accentual and accentual-syllabic systems) in English literature; types of rhyme; verse forms and stanzas; imagery; main genres in the English poetic tradition Stylistic analyses of short poems from the early modern, 18th-century, Romantic, Victorian periods, and 20th and 21st centuries.
>
> Unit 4. How to read a play. Dramatic text (roles, speeches and dialogue, stage directions) and performance. Main genres in the English dramatic tradition. Close reading of a Shakespeare play and of an illusionistic-mode play. A stylistic analysis of dramatic fragment.
>
> Unit 5. How to read fiction. Story and narration; narrators (levels, participation in the story, perceptibility, reliability); focalization (point of view); speech and thought representation. Main narrative genres in English literature. Close reading of a novel or short story. A stylistic analysis of a narrative fragment".

Por último, cabe destacar que la evaluación se basa en tres tareas fundamentales: (i) Examen final individual (que representa el 40% de la

nota final); (ii) ensayo estilístico y crítico (40% de la nota final); y, (iii) actividades realizadas a lo largo de todo el curso (20% de la nota final).

1.2.3. "Literatura (2ª lengua): inglesa"

La materia "Literatura (2ª lengua): inglesa" (35790) se trata de una asignatura optativa de 6 créditos ECTS de formación básica ofertada durante el segundo semestre del segundo curso de los siguientes grados de la *Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació* de la *Universitat de València*: Grado en Filología Catalana; Grado en Filología Catalana; Grado en Estudios Hispánicos; Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas; y, Grado en Filología Clásica. Se permite la matrícula de hasta 70 estudiantes por grupo.

El resumen de la guía docente establece que esta asignatura persigue dos propósitos principales: (i) que los y las estudiantes se familiaricen con autores, textos y movimientos literarios representativos del mundo literario anglófono – no exclusivamente el mundo occidental; y, (ii) que los y las estudiantes consigan consolidar su competencia lingüística alcanzada en la asignatura *English Language 1* (35735) a través de las lecturas. Las competencias generales que deben de desarrollar los y las estudiantes tras la asistencia a estas clases es de conocer una literatura en una lengua diferente de su lengua principal en el grado, y, de conocer y aplicar las corrientes y las metodologías de la teoría y crítica literaria.

La descripción de los contenidos destaca como esta asignatura contiene hasta ocho unidades: 1. Literatura medieval; 2. Literatura renacentista; 3. Los periodos *Interregnum* y la Restauración; 4. El período de la razón; 5. Romanticismo; 6. Realismo; 7. Modernismo; y, 8. Postmodernismo.

La evaluación se basa meramente en dos tareas: (i) las actividades realizadas en el aula (25% de la nota final); y (ii) examen final (75% de la nota final). Pese a que debido a la crisis sanitaria derivada por el COVID-19 en la actualidad dicho examen final se puede ver sustituido por un trabajo escrito.

2. OBJETIVOS

El motor que impulsa la investigación se halla enmarcado en una autorreflexión como profesionales de la enseñanza, en la medida que intentamos buscar y de algún modo contribuir al necesario cambio de la práctica en el aula de literaturas extranjeras, como consecuencia a la vez de las necesidades que plantea el estudiantado de hoy día, el cual constituye también un microcosmos social en continuo cambio, debido a la que la realidad en la que vive también evoluciona con el devenir de los tiempos, demandando nuevas necesidades educativas. De esta manera, pretendemos realizar una investigación desde la reflexión de las acciones llevadas a cabo a lo largo de una década de docencia (iniciada en 2010-2011 en el *Departament de Filologia Anglesa y Alemanya* en la *Universitat de València*), cuyo fin es la modificación de aquellas pautas que consideramos redefinir, conllevando por lo tanto como consecuencia el cambio de la práctica.

3. METODOLOGÍA

Durante el mes de febrero de 2021, se envió una encuesta a todas las personas matriculadas en las asignaturas de "Crítica práctica de la literatura inglesa", "Introducción a la literatura inglesa" y "Literatura (2ª lengua): inglesa" impartidos exclusivamente por la profesora Haba-Osca durante los cursos académicos 2010-2011 hasta 2020-2021. Con el fin de analizar si las actividades llevadas a cabo desde el enfoque de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDyCG) en clase de literatura en lengua inglesa, y de descubrir si han sido eficaces y alcanzan los objetivos necesarios es imprescindible hacer una evaluación y reflexionar sobre los resultados.

A través de la monitorización y el seguimiento de los resultados será posible mejorar las actividades dinámicas y estrategias a la hora de abordar la dinámica de posibles futuros cursos. En esta ocasión, los elementos que nos interesaba conocer hacían referencia a los siguientes puntos: (i) si la(s) actividad(es) estaban bien planificada(s) y se realiza(n) en un formato adecuados – tanto en términos de contenidos como de dinámicas; (ii) si satisfacen las necesidades de las personas

participantes; y, (iii) si está en línea con los objetivos de aprendizaje previamente establecidos en las guías docentes.

Para llevar a cabo este análisis, se recogió y analizó información a través de una encuesta elaborada por la autora que incluyó ítems cuantitativos con escalas tipo Likert de 5 puntos, e ítems cualitativos. En el cuestionario se recogió información sobre características personales de los y las 920 participantes, sobre el desarrollo de la actividad, su organización, su aplicabilidad y utilidad, con sus puntos fuertes y débiles.

4. RESULTADOS

A continuación, se describen brevemente los resultados obtenidos por pate de las primeras dos preguntas de esta encuesta, ya que en ellas se pretendía descubrir las cinco experiencias (denominadas *Top Five* en la encuesta) de aula transformadoras que más han impactado en las vidas de los y las estudiantes. Siendo estas: (i) la línea del tiempo; (ii) los seminarios de especialización – programa movilidad PDI Erasmus+; (iii); visita a la exposición "*Descobrint Tresors*" (iv) actividades de escritura creativa; y, (v) "Ponte en mi lugar".

4.1. Línea del Tiempo

A raíz de la excesiva cantidad de contenido teórico que contienen estas tres asignaturas: "Crítica práctica de la literatura inglesa", "Introducción a la literatura inglesa" y "Literatura (2ª lengua): inglesa" se inicia a modo de actividad introductoria (*icebreaker activity* en inglés), una línea de tiempo grupal. La línea de tiempo es la representación gráfica que permite ver y comprender secuencias de tiempo entre eventos y/o periodos. Son una herramienta visual para ordenar gran cantidad de información y explicar cronológicamente acontecimientos que han ocurrido a lo largo de la historia, por lo cual son muy útiles como recurso pedagógico.

En este caso se les pide a los y las estudiantes que se dividan en grupos de hasta 5 personas con el fin de elaborar una línea del tiempo en común en la cual anoten los acontecimientos sociohistóricos más destacados a

lo largo de los siglos, y al otro lado de la línea del tiempo deben de anotar las obras literarias, el/la autor/a y el año de publicación.

FIGURA 1. *Elaboración de la línea del tiempo por parte de un grupo de estudiantes en la asignatura de "Introducción a la Literatura Inglesa" durante el curso 2016-2017.*



Fuente: Elaboración propia

4.2. Seminarios de Especialización: Movilidad PDI Erasmus+

A través del programa de movilidad PDI Erasmus+ y durante todos los cursos se organizan múltiples seminarios sobre temas especializados que se enmarcan en las distintas líneas de investigación: (i) Literatura liberadora; (ii) Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global; y, (iii) escritura creativa y metacognición. Todos ellos se han desarrollado fundamentalmente en inglés y a través de ellos se garantiza una actividad formativa de calidad. Siendo el primero, el seminario de especialización titulado "Iniciación a la escritura creativa" impartido por la magnífica profesora polaca Dra. Adams-Tukiendorf de *Uniwersytet Opolski* (Polonia) durante el curso 2015-2016. Durante cuatro años consecutivos, desde 2016-2017, hemos contado con la presencia de la profesora Manuela Engel de la *Universität Leipzig* (Alemania) que ha impartido el curso titulado: "Estudiantes prolíficos: la importancia de la metacognición para la consecución de objetivos en el ámbito universitario". En

el curso 2016-2017, tuvimos el placer de contar con la presencia del profesor Hasan Demirkaya de *Haliç Universitesi* (Turquía) que nos deleitó con un seminario de especialización sobre *Animal Farm* de George Orwell. Por último, fue en el curso 2017-2018 cuando recibimos en la Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació al profesor Dr. Andreas Brunold, catedrático en *Augsburg Universität* (Alemania) que nos impartió la jornada de reflexión titulada: "Educar en tiempos difíciles: la Educación para el Desarrollo como herramienta de cambio social".

FIGURA 2. *Jornada de reflexión: "Educar en tiempos difíciles: la Educación para el Desarrollo como herramienta de cambio social" impartida por el profesor Dr. Andreas Brunold de Augsburg Universität (Alemania).*



Fuente: Elaboración propia

4.3. Exposición Descobrint Tresors

Sin duda para los grupos impartidos durante el curso 2017-2018, el evento que más les impactó fue la visita guiada a la exposición "Descubriendo tesoros: manuscritos e incunables" en la Sala Duque de Calabria en la Biblioteca Histórica de la *Universitat de València*. El objetivo principal de acudir como grupo a esta exposición fue observar obras excepcionales, únicas, emblemáticas y significativas en la historia del libro, que son objeto de disfrute personal por su belleza artística, además de por su valor histórico e intelectual. La exposición se

componía de la selección y exposición de dieciocho manuscritos y ocho incunables que forman parte del tesoro bibliográfico custodiado por la universidad.

FIGURA 3. *Imagen tomada tras finalizar la visita a la exposición "Descobrint Tresors"*



Fuente: Elaboración propia

De la colección de incunables los y las estudiantes resaltaron a través de su encuesta dos obras: (i) la considerada como la primera obra literaria impresa en la Península Ibérica y cuyo único ejemplar conocido se conserva en la *Universitat de València*: *Obres o trobes en llaors de la Verge Maria*, impreso en Valencia por Lambert Palmart en 1474. Aunque también destacaron (ii) la magnificencia de la obra de Joanot Martorell, *Tirant lo Blanc*, impresa en Valencia por Nicolau Spindeler en 1490, ejemplar rarísimo y obra emblemática para todos los valencianos, del que sólo existen tres ejemplares en todo el mundo.

4.4. Escritura Creativa

La metacognición y el autoconocimiento son claves en el proceso de aprendizaje, así como el trabajo de las emociones (Herrán, 2004). La formación de los y las estudiantes universitarios tanto en escritura como en la literatura está demasiado basada en la parte académica pero no

tanto en el apoyo personal, especialmente a aquellas personas matriculadas en: "Crítica práctica de la literatura inglesa". Por ello, muchos/as estudiantes anhelan que se les dote con herramientas para profundizar este aspecto en las aulas, ya que desean ser partícipes y responsables de su propio proceso de aprendizaje y transformación.

Estas dos actividades – leer y escribir – son el núcleo de la competencia creativa y han demostrado ser herramientas eficaces para incentivar el pensamiento crítico, que es una actitud imprescindible para cualquier proceso de mejora y transformación (Bain, 2006). Por lo que a través de una serie de actividades que incentivan la escritura creativa (*creative writing responses* en inglés) se fomenta la convicción entre los y las estudiantes que la universidad es una etapa que formará y transformará sus vidas, y que está al servicio de su desarrollo.

4.5. "Ponte en mi lugar"

Al solicitarle en el cuestionario virtual a las personas matriculadas a lo largo de está última década, que destacasen y numerasen las actividades más significativas, nos encontramos que el 100% de los y las estudiantes encuestados/as mencionaron la actividad denominada "Ponte en mi lugar". Además, el 96% la ubicaron como su actividad favorita, al ubicarla en la posición número 1 del *Top Five*.

Se trata de una actividad empleada para justificar la importancia de la apertura y ampliación del tradicional/anacrónico canon literario que impera en la mayoría de las asignaturas de literatura en lengua inglesa en la *Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació* de la Universitat de València y de cómo se debe de llevar dicha transformación en clave de Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDyCG).

Esta actividad recrea el clásico juego "Pollito inglés" o "Escondite inglés" pero introduciendo una serie de variantes. En este caso, primero se distribuye a cada persona de manera arbitraria un trozo de papel que contiene una breve descripción de la biografía de una persona anónima (*biodata*). La docente se posiciona encima de la tarima en un extremo de la clase mientras que se les pide a todos los y las estudiantes que se ubiquen en otro extremo con la espalda pegada a la pared. A

continuación, se procede a proyectar en la pantalla los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) y se les pide a los y las estudiantes que den un paso hacia delante siempre y cuando su biodata cumpla con el ODS mencionado, de modo que no todas las personas avanzan necesariamente, ni a la vez, ni al mismo ritmo.

Por ejemplo, teniendo en cuenta que cerca del 10% de las personas en la actualidad viven en el umbral – o por debajo – de la pobreza, son cerca de 12 estudiantes (el 10% de los y las 120 matriculados/as) que no logran avanzar cuando se menciona el primer ODS: "Fin de la pobreza". De este modo algunas personas se sitúan varios metros por detrás y no logran avanzar apenas mientras que otras personas logran avanzar sin mirar hacia atrás. Resulta especialmente frustrante para los y las estudiantes que no solo deben de pararse y hacer la "estatua" sino que el resto de los y las participantes que sí que logran avanzar, ni tan siquiera se molestan en girarse.

Muy pronto se inician los comentarios de molestia ante la biodata asignada de manera absolutamente aleatoria, cómo por ejemplo: "¡No es justo! Me ha tocado una persona muy rica pero como vive en una megápolis muy contaminada, no puedo avanzar en todas las casillas" o "¡Caray, no he avanzado nada porque mi personaje no tiene derechos ni asistencia a nada!"

Además, se ubican una serie de dulces – bombones, chocolatinas, caramelos – encima del pupitre de la docente y cuando se ha procedido a leer los 17 ODS se les indica que la primera persona que los alcance, logrará quedárselos. Se procede a contar "1,2, y 3" y evidentemente el/la único/a estudiante que tiene la única biodata que permite dar los 17 pasos debido a que se cumplen todos los Objetivos del Desarrollo Sostenible, cuenta con una más que notoria ventaja y es la persona que termina por agarrar estos dulces. Inmediatamente los y las estudiantes de primero de carrera lanzan enérgicos comentarios ante la profunda injusticia que sienten puesto que esa persona ya contaba con una ventaja imposible de recortar ya que se encontraba ubicado muy cerca del premio.

FIGURA 4. *Inicio de la actividad "Ponte en mi lugar".*



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 5. *Finalización de la actividad "Ponte en mi lugar".*



Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Tras el análisis de la opinión vertida por 920 estudiantes de las asignaturas: "Crítica práctica de la literatura inglesa", "Introducción a la Literatura inglesa" y "Literatura (2ª lengua): inglesa" de la *Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació* en la Universitat de València,

llegamos a la conclusión de la gran importancia que tiene para todas las personas participantes en esta encuesta la literatura liberadora y la educación emancipadora. Ambas tienen una clara orientación crítica y un firme compromiso con la praxis transformadora. Además, proponen metodologías participativas y diseñadas por el conjunto de las personas y los grupos. La literatura liberadora se define como un proceso colectivo para que las comunidades se reconozcan y sientan que forman parte de la transformación estructural. Mientras que la educación emancipadora impulsa miradas que cuestionan los modelos educativos imperantes y las futuras posibilidades que nos brinda la literatura abriéndose a nuevos paradigmas.

6. CONCLUSIONES

Nuestra perspectiva de trabajo es la educación emancipadora y en este sentido la universidad cumple un papel central en la producción de conocimiento, a través de su función investigadora, pero, sobre todo, a través de su función docente. Una docencia en las materias de grado que debiera tener como horizonte la comprensión crítica de la realidad, el análisis sociohistórico de los fenómenos complejos que afectan a la vida de las personas y la búsqueda de soluciones a los problemas que enfrentamos desde una orientación transformadora.

Por ello, se propone formar en una docencia de índole literaria crítica que sea capaz de identificar las formas de explotación y de dominación existentes a través del estudio de los sistemas de discursos, de las prácticas ideológicas y de las formas de representación social que las legitiman y que justifican esas mismas formas de legitimación. Una literatura en lengua inglesa que se realiza en articulación con otros, que busca romper el binomio sujeto investigador-objeto investigado para atender al análisis de los problemas colectivos y contribuir a la búsqueda de soluciones a los problemas relevantes desde la propia percepción y saberes de los sujetos implicados.

Con ese objetivo resulta imprescindible repensar el papel de la comunidad educativa – especialmente de los y las docentes en el área de las Humanidades – en relación con los contextos de producción de

conocimiento y con miras a su contribución a la construcción de un mundo más justo y equitativo.

7. REFERENCIAS

Alario, C. (2003). El Portfolio Lingüístico Europeo: una nueva metodología de trabajo de aula basada en el marco de Referencia Europeo" en Huete-García, C. y Morales-Ortiz, V. Enseñanza-Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en Edades Tempranas. Región de Murcia: Consejería de Educación y Cultura. Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, pp. 115-123.

Ballester, J. e Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. OCNOS: revista de estudios sobre la lectura, 5, pp. 25-36.

Ballester, J. e Ibarra, N. (2013). La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. OCNOS: revista de estudios sobre la lectura, 10, pp. 7-26.

Campbell, L. (1997). How teachers interpret MI theory. Educational Leadership, 55(1), pp. 15-19.

Campos, C. y Pérez, P. (2010). Leer para aprender en la sociedad de la información. Algunas reflexiones y cinco claves. Lenguaje y textos, 32, pp. 11-20.

Canale, M. (1983). From communicativa competencia to communicative language pedagody. En Richards, J. y Schmidt, R. (comps.) Issues in Language Testing Research. Rowley: Mewbury House.

Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera (coord.) Competencia Comunicativa. Documetnos Básicos en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Madrid: Edelsa, pp. 63-81.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.

Colomer, T. (2005). Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Haba-Osca, J. (2014) Taller de Poesía en el área de inglés como lengua extranjera: hacia el desarrollo de las Competencias Literaria, Intercultural y Comunicativa (tesis doctoral). Universitat de València.

Habermas, J. (1970). Toward a theory of communicative competence, Inquiry, 13, pp. 360-375.

Hymes, D. (1995 [1971]). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera, M. (1995) Competencia Comunicativa. Documentos Básicos en la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras. Madrid: Edelsa, pp. 27-46.

Jakobovits, L. (1970). Foreign Language Learning: a Psycholinguistic Analysis of the Issues. Rowley: Newbury House.

Lledó, E. (2018). Sobre la Educación. La necesidad de la Literatura y la vigencia de la Filosofía. Madrid: Taurus.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2001). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español. Madrid: Secretaría General Técnica de MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA.

Martínez-Palacios, J. (2021). Ezagutza despatriarkalizatzea. Hegoa, 1(10), pp. 32.

Mendoza, A. (2002). El proceso lector: la interacción entre competencias y experiencias lectoras. En La seducción de la lectura en edades tempranas. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 101-137.

Morales-Sanchez, I. (2013). Competencias lectoescritoras. En Martos, E. y Campos, M. (ed.) Diccionario de nuevas formas de lecturas y escritura. Madrid: Red Internacional de Universidades Lectoras/Santillana, pp. 126-131.

Mulder, M., WEIGEL, T. y COLLINS, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member status: a critical analysis. Journal of Vocational Education & Training, 59, pp. 67-88.

Trim, J. (2004). Common European Framework. En Byram (coord.) Routledge Encyclopaedia of Language Teaching and Learning. Londres: Routledge.

UNESCO (2006). Informe sobre la educación en el mundo. Madrid: Santillana/UNESCO.

Widdowson, H. (1972). The teaching of English as Communication. English Language Teaching, 27(1), pp. 15-18.

Widdowson, H. (1978). Teaching Language as Communication. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H. (1995). Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla. En M. Llobera (coord.) Competencia Comunicativa. Documetnos Básicos en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Madrid: Edelsa, pp. 83-90.

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). 11 ideas claves. Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.

EL VELO DE IGNORANCIA DE JOHN RAWLS, EN LA ACEPTACIÓN DE NUEVAS FORMAS DE CONSTITUIR FAMILIAS

CARLOS RUZ SALDÍVAR
Universidad Veracruzana

CARLOS RUZ BÁEZ
Universidad Veracruzana

1. INTRODUCCIÓN

La aceptación social y legislativa de matrimonios de parejas del mismo sexo, y de tres o más personas, sigue dividida y genera aún controversia, por un lado, se han logrado importantes reformas legislativas tanto en América como en Europa para incorporar paulatinamente nuevas formas de constituir familias; pero por otra parte, ciertos sectores conservadores de la sociedad presentan una resistencia al cambio ya que dichos cambios se aleja de principios y convenciones tradicionales, principalmente de tipo religioso.

El presente ensayo, pretende explorar la relación entre el derecho y la religión, las diversas formas de constituir familias, la influencia de la religión como causa aparente de resistencia en algunos sectores de la sociedad para aceptar nuevas formas de construir familias, así como la reflexión de adoptar la teoría del velo de ignorancia de John Rawls al momento de legislar, lo que permitiría en la norma jurídica la pluralidad de pensamiento como un mecanismo de integración social.

2. DERECHO Y RELIGIÓN

2.1. Derecho y Religión una constante en la historia

Las primeras religiones formaron sus cosmovisiones dando con ello respuestas a las preguntas universales de la existencia, la vida y la muerte. Diversos rumbos tomaron las religiones para explicar la existencia humana, ora en la encarnación de las fuerzas de la naturaleza, ora en el panteón de los ancestros que se perpetuaban y seguían aconsejando por medio de intérpretes, brujos, médicos, chamanes y sacerdotes, constituyéndose en los primeros legisladores, que celosos por preservar su verdad no admitían otras.

Las leyes de los más antiguos humanos fueron transmitidas en forma oral durante miles de años antes de existir la escritura, la oralidad fue el medio de transmisión de las normas más antiguas, su interpretación siempre estuvo a cargo de los representantes de los viejos espíritus, que, por medio de la naturaleza, los animales y los sueños mantenían una legislación revelada.

Dos de las más conocidas legislaciones reveladas, son en primer lugar, el llamado código de Hammurabi, datado entre los años 1792 - 1750 a.e.c.[279], el código presenta el origen divino del derecho, Hammurabi no dicta las leyes solo las recibe de la divinidad:

> [...] entonces Anum y Enlil me designaron a mí, Hammurabi, príncipe piadoso, temeroso de mi dios, para que proclamase en el País el orden justo, para destruir al malvado y al perverso, para evitar que el fuerte oprima al débil, para que, como hace Shamash Señor del Sol, me alce sobre los hombres, ilumine el País y asegure el bienestar de las gentes (Rivero Gracia, 1999).

La segunda legislación revelada más conocida es la del monte Sinaí, en la que la divinidad misma otorga sus leyes escritas, en las que se prohíben, entre otras cosas, la homosexualidad, prohibición aún válida para un grupo importante de personas que sostienen, una visión iusnaturalista revelada.

[279] a.e.c. antes de la era común, término neutro sin connotaciones religiosas

Tanto en el caso de Hammurabi como el de Sinaí, al darles las leyes al pueblo todos se sometieron a ellas, no porque procedieran de su líder, sino porque era la norma que su Dios les otorgó. Los dioses son los que dictan las leyes a los hombres, este origen celestial del derecho será la constante en todos los pueblos y culturas, hasta la ilustración.

El derecho para muchos, lo reconozcan o no, aún está ligado de una forma u otra a la religión, como en antaño, con lo positivo que ello pueda implicar, pero también con una faceta obscura de intolerancia que resiste a la aceptación de nuevas formas de concebir familias, que tengan una visión distinta a la heterosexualidad o la monogamia.

2.2. LA IGLESIA Y SU INFLUENCIA POLÍTICA EN EL MEDIOEVO Y LA MODERNIDAD

Al inicio del Medioevo, tras la caída del imperio romano de occidente, la iglesia había consolidado una posición no solo como un movimiento religioso, sino como el verdadero poder actuando tras bambalinas, se mostraba inflexible y encontraba apoyo en la biblia, en el llamado nuevo testamento, en concreto, ocupaban y aún ocupan las palabras de Pablo en la epístola a los Romanos capítulo 13, versículos 1 y 2, que a la letra señalan:

> "Sométase toda persona a las autoridades superiores; porque no hay autoridad sino de parte de Dios, y las que hay, por Dios han sido establecidas. De modo que quien se opone a la autoridad, a lo establecido por Dio-s resiste; y los que resisten, acarrean condenación para sí mismos (La Biblia, 1990)".

La posición paulista, interpretada por la iglesia católica, unifica lo espiritual y lo material, se presenta como el único medio de salvación y el soporte ideológico de los monarcas; en los que se configuraba una religión de Estado que gobernaba en el nombre de Dios, basada en la idea de la religión verdadera y la salvación del alma, en la que la Iglesia afianza su poder y dominio, creando una influencia que si bien, se verá mermada en el Renacimiento y el llamado movimiento de Reforma, aún mantendrá un alto grado de influencia, que ni el siglo de las luces logró cambiar.

La Francia posterior a la revolución, es considerada la más liberal de su época, con su declaración de derechos y el gobierno del pueblo, promovieron cambios significativos, entre ellos, se permitió la emancipación judía y su reconocimiento como ciudadanos y también el divorcio, tema que atentaba contra los principios cristianos de que lo que Dios unió, no lo separe el hombre.

Bajo los efectos de las ideas de libertad, igualdad y fraternidad los franceses promovieron cambios legislativos, en diferentes frentes que en su época fueron los más avanzado, sin lugar a duda, el divorcio fue el tema que generó mayores discusiones por encima de la emancipación judía, que fue igualmente un tema relevante. En 1792 se reconoció en Francia el derecho al divorcio, pero en 1816, la iglesia logró revertirlo para que se considerara indisoluble, fue hasta la ley del 27 de julio de 1884 que el divorció volvería a permitirse (Muñoz Rocha, 2013), el período de 68 años en que tardó para implantarse definitivamente el divorcio en Francia demuestra que la influencia de la Iglesia persistía y aún persiste. En México no fue muy diferente, las primeras leyes que permitieron el divorcio se dieron hasta 1914, quedando de forma definitiva hasta el Código Civil de 1928.

3. DIFERENTES FORMAS DE CONSTITUIR FAMILIAS Y LA INFLUENCIA CRISTIANA

3.1. Uniones en la antigüedad

La familia, como la conocemos actualmente es una invención moderna que se encuentra constituida por el conjunto de personas que forman vínculos de diversa especie, pero no siempre hemos tenido la misma idea al momento de formar familias, en la obra clásica: *El origen de la familia* (Engels, 2011), el autor nos da cuenta de diversas formas de como los seres humanos hemos constituido una familia a lo largo de los siglos, las que se reseñan en las siguientes líneas.

Matrimonios por grupos, la llamada familia sindiásmica. En ese tipo de matrimonio que podríamos calificar de promiscuidad, en el sentido de mezcla y convivencia sexual, pero sin connotaciones de valor que

puedan ser peyorativas, simple y sencillamente, una mujer pertenecía a un grupo de hombres y un hombre a un grupo de mujeres, poligamia y poliandria; una práctica de varios pueblos, entre ellos, los iroqueses establecidos en el actual estado de Nueva York.

La familia consanguínea, la que también en la antigüedad estaba exenta de prejuicios, los matrimonios o uniones entre hermanos eran comunes, ejemplo de ello lo tenemos en las sagas noruegas, en las que se puede apreciar que dichas uniones no producían horror alguno.

Como tampoco ocurría en los pueblos semíticos del creciente fértil. La práctica social extraída de textos cuneiformes de Nuzi en la Mesopotamia, reflejan la vida de la sociedad de Hurrian, al este de la región del Tigris en la mitad del segundo milenio a.e.c., lo que coincide grandemente con algunos episodios de la vida de Abraham el patriarca judío, en la que tomó como esposa a Sara, su hermana, lo que tiene su paralelismo en la sociedad de Hurrian, con una especial protección que se otorgaba a la esposa cuando era además, hermana de su esposo. En otro episodio de la narrativa de la *Torah*, y de acuerdo con los términos del contrato de matrimonio, una mujer estéril debía dar su esclava a su esposo para tener hijos, lo mismo ocurrió con Sara al darle a su sierva a Abraham (Politis, Jan/Feb 2004).

Otro ejemplo lo constituye la familia punalúa (compañero íntimo). Según la antigua costumbre hawaiana, en este tipo de familia los hermanos ya no participaban en los matrimonios, pero hermanas y primas eran mujeres comunes de sus maridos comunes.

Y la familia monogámica, más cercana a las costumbres actuales, en la que el predominio es del hombre, imponiéndosele a la mujer, soportar la infidelidad del marido, pero no al revés.

Las formas de constituir familias en la antigüedad nos pueden parecer lejanas, el incesto, por ejemplo, lo hemos evitado, pero fue práctica común en la antigüedad, en la tierra de los faraones para mantener la raza pura, era una práctica aceptada. Los primates, que en alguna medida ocupamos para analizar las formas básicas de convivencia de los primeros humanos, siguen practicando el incesto:

Los primates, una vez más, nos dejan claro que, en su forma más básica, se trata de una característica innata que surgió hace millones de años, mucho antes de que culturas y religiones de todo el mundo lo convirtieran en tabú cultural y lo recogieran en sus códigos morales (Herreros Ubalde, 2014).

Por otra parte, debemos desterrar la idea de que el contrato de matrimonio es una invención del derecho romano, los pueblos del creciente fértil y del antiguo *Kemet,* como llamaban a su tierra los faraones, ya regulaban las relaciones matrimoniales en contratos formales, existen documentos fechados entre el 591 – 410 a.e.c., donde se hace evidente que la comunidad judía en Elefantina, en Egipto, permitía que las mujeres pudiera iniciar el divorcio y mantuvieran el control de las propiedades derivadas del matrimonio, otorgándole a las mujeres una seguridad jurídica importante (Meyers & Burt, 2011, págs. 228 - 231). En la misma tierra de Israel, durante el periodo Hasmoneo entre los años que van del 142 – 37 a.e.c., se pueden encontrar contratos de matrimonios, denominados *Ketubah*, donde se especifican las obligaciones del novio con su novia (Levine, 2011, págs. 260 - 261), por lo que podemos asegurar sin lugar a duda, que las mujeres gozaban de una protección jurídica importante, solo comparada con la lograda en occidente en épocas modernas.

3.2. Matrimonio y concubinato en Roma

En la Roma no cristiana, el matrimonio no estaba revestido ni de solemnidad ni de intervención de alguna autoridad, era difícil determinar si la unión era un matrimonio o un concubinato. Las pruebas para demostrar uno u otro eran diversas, podría ocuparse el *instrumentum dotale,* en que se estipulaba la dote u otras convenciones matrimoniales, el testimonio de las personas que estuvieron en la celebración que la costumbre imponía. En la época de los emperadores Teodosio y Valentiniano, se decidió que, entre personas de la misma condición, la vida en común era una presunción de matrimonio (Bravo & Bravo Valdés, 2007).

En el caso del concubinato constituía una unión de hecho entre aquellos que el matrimonio estaba vedado, es decir, entre personas de distinta

condición, pero en época de Augusto fue aceptado como un matrimonio inferior *inaequale coniugium* (Bravo & Bravo Valdés, 2007). Justiniano fue un paso más allá eliminando la idea de un matrimonio inferior y lo convierte en una unión estable sin importar las distintas condiciones, pero debía cumplir los requisitos de monogamia y edad, al igual que el matrimonio (Muñoz Rocha, 2013).

En Roma la situación cambiaría paulatinamente con el ingreso del cristianismo al imperio como religión oficial, antes de ello, el derecho romano no impedía el matrimonio entre primos hermanos, fueron los emperadores cristianos los que lo prohibieron, pero la práctica era común, por lo que en el 405 se levantó dicha prohibición. Lo que sí generó un mayor dilema fue el divorcio, el cristianismo se opone totalmente a la disolución del matrimonio, pero se permitió el divorcio *bona gratia,* que durante el inicio del gobierno de Justiniano las partes lo decidían, pero en el año 542 quedó prohibido (Bravo & Bravo Valdés, 2007).

La prohibición cristiana al divorcio no significó que no hubiera separaciones, simplemente no podían hacerlo legalmente, la idea cristiana de prohibir la separación de los matrimonios, en la frase del llamado libro de Mateo capítulo 19 versículo 6: *...hasta que la muerte los separe,... lo que Dios unió, no lo separe el hombre* (La Biblia, 1990), a lo largo de la historia demostró, por medio de la violencia familiar, que la muerte era lo único que valía para la iglesia, sin tomar en cuenta el infierno y la violencia que se generaban en muchos matrimonios.

Ya se mencionaba en las líneas que anteceden, que ni las ideas de libertad, igualdad y fraternidad de la revolución francesa lograron desterrar en un principio los prejuicios en contra del divorcio, que solo se lograron de forma definitiva hasta 1884, prácticamente a unos años del siglo XX, cuando antes de la influencia cristiana fue práctica común. Por supuesto, que los grupos alejados de la influencia cristiana, como los judíos, no tuvieron dichos problemas, ya que el divorcio está permitido desde siempre, atendiendo a las disposiciones de la *Torah*.

En cuanto al concubinato, la iglesia también se opuso a tal costumbre y quedó sin regulación durante un largo período, pero la vida social que

sostenía tal costumbre permitió que perdurara a pesar de las prohibiciones.

4. FAMILIAS MODERNAS

4.1. La Poligamia y Poliandria

Pese a la influencia cristiana, del abandono de los judíos de la poligamia, del crecimiento del feminismo y las prohibiciones legales en muchos países en contra de la poligamia, la idea de familias colectivas no es algo tan distante, todavía se forman familias de ese tipo en nuestra época.

Las sociedades de animales distintos a los humanos mantienen costumbres poligámicas, nuestros parientes más próximos los chimpancés y los bonobos la practican, al igual que otras especies, podríamos pensar que tal situación no sería algo actual en nuestra época, pero no es así, no estamos hablando de uniones libres ni de situaciones sexuales pasajeras, sino de una cultura que acepta a la poligamia como parte de su legado, nos referimos a la cultura Barí en Venezuela, que son horticultores de la selva tropical cercana a la cuenca del lago Maracaibo en Venezuela, quienes aceptan abiertamente una paternidad compartida:

Esta estructura social no es una utopía propia de la era de Acuario. Está bien documentada entre los animales, en especial en nuestros parientes más próximos, los chimpancés y los bonobos. Existen incluso varias culturas humanas actuales en las que se practica la paternidad colectiva, como, por ejemplo, los indios barí. Según las creencias de dichas sociedades, un niño no nace del esperma de un único hombre, sino de la acumulación de esperma en el útero de una mujer. Una buena madre intentará tener relaciones sexuales con varios hombres diferentes, en especial cuando está embarazada, de manera que su hijo goce de las cualidades (y del cuidado paterno) no solo del mejor cazador, sino también del mejor narrador de cuentos, del guerrero más fuerte y del amante más considerado (Harari, 2015).

Se estima que la paternidad compartida de la cultura Barí es una respuesta ante la alta tasa de mortalidad masculina, derivada de la

violencia crónica externa que sufre la población (Beckerman & Lizarralde, 2003), pero con independencia de la causa lo cierto es que la sociedad admite una relación de padres múltiples.

En nuestro siglo de alta tecnología y la era digital, la poligamia sigue existiendo, la ley islámica permite tener hasta cuatro mujeres, su fundamentación es que resulta una medida protectora a favor de la mujer, el Corán exige que cada mujer debe recibir lo mismo, por ello, salvo los millonarios, los musulmanes tienen una sola mujer, pero la práctica existe, Azhar Haidri un pakistaní en 2010 se casó con dos mujeres en 24 horas (De Andrés, 2016), los valores de la sociedad musulmana permiten esas uniones y constituyen familias poligámicas legales en nuestros tiempos.

Podemos pensar que las sociedades que practican la poligamia están alejadas de nosotros y corresponden a zonas con distinto estadio de desarrollo, y que, en el mundo occidental ya no existen. Pero no es así, los mormones mantuvieron como parte de sus creencias la poligamia hasta 1890 cuando la prohibieron a cambio de que Utah fuera reconocida como un Estado, pero algunos miembros se separaron de la dirección de su iglesia y continuaron con sus prácticas "tradicionales" modernas, porque en realidad, la Iglesia mormona ni siquiera suma 200 años, fue fundada en 1830, pero después de cerca de 60 años de prácticas poligámicas los más tradicionalistas reclamaron su derecho a continuas con ellas, hasta hoy en día, los descendientes de esos grupos y otros que se han unido, todavía practican el matrimonio plural, en donde una docena de mujeres puede estar casadas con un solo hombre y todos los hijos crecen juntos (Dark, 2017), los casos están debidamente documentados y siguen formando familias aun cuando las autoridades no reconozcan la unión que ellos denominan matrimonio, pero que las mujeres en conjunto contribuyen a formar un patrimonio familiar al que deberían de tener derecho con su contribución, aun y cuando puedan ser más de dos.

Otro caso similar es la poliandria que también se sigue practicando, investigadores de la Universidad de Missouri han encontrado sociedades que aceptan este tipo de relaciones, identificaron 53 de ellas, adicionales al área clásica del Himalaya y los polinesios de las islas Marquesas,

al parecer la poliandria no es tan rara como se pensaría, de hecho está presente en todo el mundo y es más común en las sociedades igualitarias; las razones según los investigadores pueden ser múltiples, entre ellas: una respuesta a las altas tasas de mortalidad masculina y, posiblemente, al ausentismo masculino (Starkweather & Hames, 2012), normalmente dos hermanos o dos primos se casan con una sola mujer y forman una familia con dos padres y una madre.

4.2. El Poliamor

En los Estados Unidos donde se encuentran los mormones la poligamia no es legal, pero lo es en 58 países, más de la cuarta parte de los que son reconocidos por las Naciones Unidas (Torres, 2017), lo que nos indica que es aceptada por un número importante de la población mundial, y además, en los países que no se permite no significa que no exista, hay tríos o la llamada relación poliamorosa, un pacto de convivencia libre que existe con o sin reconocimiento del estado y que no resulta ilegal al no estar legalmente casados, pero que debemos reflexionar que existen hijos y se forma patrimonio en conjunto.

En Brasil legalmente ya existen uniones de tres personas, en 2012 se registró la unión del primer trío formado por un hombre y dos mujeres, posteriormente tres mujeres decidieron también unirse y podrían ser madres si deciden ocupar las distintas formas para generar un embarazo que se encuentran disponibles, además por supuesto, de la tradicional, por lo que las tres tendrían la posibilidad de ser madres. Esas uniones se realizan ante un notario basados en la interpretación que en 2011 realizó el Tribunal Supremo Brasileño para reconocer a las parejas homosexuales (Martín, 2015).

El caso de Brasil no es único en Latinoamérica, en Colombia el 3 de junio de 2017 en la Notaría sexta de la ciudad de Medellín, tres hombres unieron legalmente sus vidas constituyéndose como el primer trío que legaliza su unión en Colombia (Bermúdez, Prada, & Rodríguez, 2017).

5. ¿PRESERVAR VALORES? VALORES RELIGIOSOS VS LIBERTADES

5.1. Valores religiosos vs Libertades

La iglesia católica ya no tiene el poder de antaño, pero aún mantiene un alto grado de influencia que ocupa para boicotear cambios legislativos progresistas, que reconocen e incluyen en las normas los fenómenos sociales que existen, desde su trinchera la alta jerarquía católica mexicana llama a defender a la familia, lo hacen en misa en un llamado por preservar valores (Noticieros Televisa, 2016), también lo realizan por medio de grupos afiliados que buscan preservar los valores de la vida católica. Pero en México, según cifras oficiales, la defensa de esos valores no ha funcionado, más que nunca los matrimonios se encuentran a la baja y las uniones libres se duplican, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, señaló que entre 1990 y 2015 la proporción de casados disminuyó mientras que las uniones libres aumentaron de 2.5% a 5% (Cruz Vargas, 2018), entre esas uniones se dan algunas de más de dos personas y quienes tienen más de una pareja.

La esencia del derecho, por lo menos ahora, debe limitarse a regular los fenómenos sociales existentes que no pongan en peligro a nadie, en ese sentido, las realidades de la práctica social no pueden ocultarse, están ahí, al margen de cualquier creencia religiosa, por ello el concubinato siguió existiendo a pesar de la prohibición, los homosexuales siguieron uniéndose pese al rechazo religioso y social. El reconocimiento de la condición de familia puede estar sujeto a un momento histórico, a los reconocimientos sociales, éticos, religiosos y políticos, pero la realidad social constituye la fuente real del derecho, más allá de la fuente formal que es el proceso legislativo, la sociedad seguirá los dictados de su conciencia y tarde o temprano la ley se modificará, para que sea incluyente.

Debemos de recordar, que el artículo 40 Constitucional en México, reitera la posición liberal de que no somos un Estado confesional, somos una República laica, ajenos a los intereses particulares de cada religión y que el gobierno no toma partido. El Estado laico es aquel que garantiza a todas las personas, una igual libertad, sea religiosa de conciencia o ética, ya que todos nos encontramos en un plano de igualdad,

tanto en derechos como en dignidad, que es el motor que impulsa el avance de los derechos fundamentales, la dignidad humana; el Estado laico entonces, lo podemos definir como aquel que:

> […] asume una posición de neutralidad vigilante frente a las diferentes creencias, formas de vida y religiones, es decir, ninguna puede lícitamente aspirar a adquirir una posición de privilegio jurídicamente conferido y protegido en la vida cultural, moral y política de una sociedad (Lara Bravo, 2015).

La neutralidad del Estado laico no significa rechazo a las creencias religiosas, ni tampoco la no intervención del Estado o asumir una posición pasiva, por el contrario, implica una intervención vigilante para impedir que los propios órganos del Estado o particulares limiten las creencias o derechos de persona alguna, que no exista discriminación, en su lugar, debe existir una rigurosa imparcialidad que garantice igualdad de condiciones para todas las personas.

El amparo y la objeción de conciencia que deriva del 24 constitucional abren la puerta para negarse a realizar lo que la ley señala anteponiendo una convicción de tipo personal, es el derecho de un ciudadano a la divergencia del contenido de una norma y su eventual aplicación, cuando las personas se enfrentan a una resistencia interna, un choque con sus convicciones, atribuyéndole a la norma el calificativo de injusto. Pero ello genera un problema para las sociedades, ya que la norma establece el orden aceptado por la mayoría, y si seguimos la filosofía del utilitarismo de Bentham, quien se burlaba de los derechos naturales y cuya idea principal señala que el principio mayor de la moral consiste en maximizar la felicidad atendiendo a las mayorías, donde en la sumatoria el placer sobrepuja al dolor, esa teoría impacta en la forma como los individuos deben de tratarse entre sí, lo que la ley debería de ser y cómo se organiza la sociedad, en términos generales, la visión de lo que debe ser la justicia (Sandel, 2011), una justicia en la que impere el bienestar de la mayoría.

Pero ¿quién juzga lo que es justo, lo que es virtud y un vicio?, hace algunos años platicaba con un amigo de religión protestante en relación con los matrimonios homosexuales, él consideraba que en la oposición a tal derecho había consenso, que tanto la iglesia católica como las

iglesias protestantes, que engloban a la mayoría de la población del País, coincidían que debían prohibirse matrimonios homosexuales porque afectaban a la sociedad y los principios en los que creían la mayoría. Él no conocía la filosofía de Bentham, pero lo interpretaba correctamente, la sociedad debe regirse por el mandato consensado de la mayoría, es cierto, algunos se verán afectados, pero solo serán aquellos que vayan en contra del sentido común, así opina la teoría. Sin embargo, la teoría del utilitarismo de Bentham falla en el respeto de los derechos de minorías o individuales, el beneficio que recibe la mayoría no debe imponer una carga a grupos minoritarios, también falla en el hecho de que no todos los valores son equiparables y no se pueden poner en una balanza y decidir que la norma debe prevalecer a pesar de sus objetores.

La teoría de Bentham en ese sentido no difiere mucho de la dictadura del proletariado, me atrevo a afirmar que, para el respeto de los derechos de las minorías, son exactamente lo mismo; lo que es grave, porque ambas filosofías tienen un impacto importante en la creación de las normas que pretendemos sean justas; ¿hay entonces discrepancia entre lo que se considera justo? ¿no será peligroso imponer juicios que protejan la virtud por medio de leyes? ¿qué es la virtud?, ¿no debemos luchar por permitir la pluralidad y todas las formas de pensamiento?; a mi amigo le respondí que en principio estaba de acuerdo, pero ello implicaba acatar el mandato de la mayoría, que se imaginara un Estado confesional, donde se aprobara la ley que estableciera un culto único: "el verdadero", ¿cuál es?; que todos las demás se prohibieran y que no hubiera lugar a la divergencia, que en el balance, como si fuéramos contadores, solamente nos interesara la utilidad de la norma en beneficio de la mayoría.

5.2. El velo de ignorancia de Rawls

Contrariamente a lo que sostenía Bentham, filósofos como Kant en el siglo XVIII y John Rwals en el XX, sostienen que los principios de justicia que definen nuestros derechos no deberían fundamentarse en alguna concepción particular de la virtud, ni cuál es la forma de vivir más deseable, por el contrario, una sociedad justa respeta la libertad de escoger la propia concepción de la vida buena, que las teorías antiguas

de la justicia parten de lo que se consideran la virtud, pero las modernas, parten de una concepción de la libertad (Sandel, 2011).

Rwals en su Teoría de la Justicia, sostiene que, en la creación de normas justas los miembros de la sociedad debemos colocarnos en un velo de ignorancia, suponer que no tenemos concepciones acerca del bien, ni tendencias especiales, él lo explica de la siguiente manera:

> "Los principios de justicia se escogen tras un velo de ignorancia. Esto asegura que los resultados del azar natural o de las contingencias de las circunstancias sociales no darán a nadie ventajas ni desventajas al escoger los principios. Dado que todos están situados de manera semejante y que ninguno es capaz de delinear principios que favorezcan su condición particular, los principios de la justicia serán el resultado de un acuerdo o de un convenio justo, pues dadas las circunstancias de la posición original y la simetría de las relaciones entre las partes, esta situación inicial es equitativa entre las personas en tanto que seres morales, esto es, en tanto que seres racionales con sus propios fines, a quienes supondré capaces de un sentido de la justicia (Rawls, 2012)".

La idea de Rawls de ocupar un velo de ignorancia implica abstraerse de nuestras convicciones en busca del respeto y tolerancia. Lo que ocurrió con el Congreso Constituyente liberal en México de 1856 – 1857, donde no había protestantes solamente católicos y después de múltiples discusiones, aprobaron la libertad de pensamiento pese a la amenaza de la excomunión.

Debemos de buscar la tolerancia absoluta si queremos respeto a nuestras propias convicciones. Con esa idea en mente de la pluralidad, las sociedades modernas se construyen, Sandel al respeto sostiene:

Los principios de la justicia que definen nuestros deberes y derechos han de ser neutrales con respecto a las diversas y contrapuestas maneras de concebir la vida buena. Para llegar a la ley moral, sostiene Kant, debemos abstraernos de nuestros intereses y fines contingentes (Sandel, 2011).

6. CONCLUSIONES

Largo ha sido el camino del derecho para separarse de la religión, las viejas ideas de apedrear a los adúlteros y a los homosexuales ya no se toman literalmente de la biblia, las prohibiciones del divorcio y el concubinato han sido superadas, pero aún subyace una influencia religiosa en contra del matrimonio homosexual y diferentes formas de constituir familias, incluyendo la poligamia, la poliandria y el poliamor, tal rechazo está basado prácticamente en una postura religiosa.

Montesquieu aseveraba que el cristianismo dio su carácter a la jurisprudencia, porque el Imperio tiene siempre relación con el sacerdocio (BRAVO & BRAVO VALDÉS, 2007), la vieja unión Iglesia – Estado que en la edad media imperó todavía logra espacios para imponer ideas y rechazos sociales en contra de puntos divergentes en la formación de familias. El desarrollo de la humanidad nos ha demostrado que en diversas latitudes el derecho no es el mismo, que el reconocimiento de los cambios permiten una mayor armonía, que los espacios para todas las ideas enriquece y no destruye.

El velo de ignorancia de Rawls se puede traducir, en algo simple, la tolerancia, en la que las leyes no deben tomar en cuenta aquello que se considere una virtud o un valor, deben en cambio partir de la libertad y legislar con espacios de pluralidad, lo que dará lugar a una sociedad incluyente y respetuosa donde no se imponga la idea de la mayoría.

El derecho debiera verse como un cuadro del cubismo, una imagen que contenga múltiples visiones de un mismo objeto, de tal forma que todos estemos representados, tendríamos entonces una mejor sociedad, vale la pena soñar con utopías y creerle Rawls para tener legisladores con un velo de ignorancia.

7. REFERENCIAS

La Biblia. (1990). *Versión de la Biblia Nueva Reina – Valera* . Sociedad Bíblica Emanuel.

Beckerman, S., & Lizarralde, R. (2003). Paternidad compartida entre los Bari. En C. (. Alès, & J. (. Chiappino, *Caminos cruzados: Ensayos en antropología social, etnoecología y etnoeducación.* IRD Éditions.

Bravo, G. A., & Bravo Valdés, B. (2007). *Derecho Romano. Primer Curso.* Cd. de México: Editorial Porrúa.

Cruz Vargas, J. C. (2018). A la baja creencia en el matrimonio; uniones libres se duplican: Inegi. *PROCESO*.

Dark, S. (17 de Nov. de 2017). As a polygamist community crumbles, 'sister wives' are forced from homes. *The Guardian*. Obtenido de https://www.theguardian.com/society/2017/nov/17/fundamentalist-mormons-sister-wives-homelessness

De Andrés, F. (12 de Agosto de 2016). ¿Por qué tener hasta cuatro mujeres es un derecho para un musulmán? *ABC Internacional*. Obtenido de https://www.abc.es/internacional/abci-tener-hasta-cuatro-mujeres-derecho-para-musulman-201608090332_noticia.html

Engels, F. (2011). *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado.* Buenos Aires: Tecnibook Ediciones.

Harari, Y. (2015). *Sapiens: A Brief History of Humankind.* New York, USA: Harper Collins e-books.

Herreros Ubalde, P. (2014). *Yo, mono.* Barcelona: Ediciones Destino, S.A.

Lara Bravo, A. (2015). *Libertad Religiosa en México.* Cd. de México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos.

Levine, L. (2011). The Age of Hellenism. En H. Shanks, *Ancient Israel: from Abraham to the Roman destruction of the Temple* (págs. 237 - 285). Washington, DC / Upper Saddle River, NJ, USA:: Biblical Archaeology Society / Prentice Hall PEARSON.

Meyers, E., & Burt, S. (2011). Exile and Return: From the Babylonian Destruction to the Beginnings of Hellenism. En H. Shanks, *Ancient Israel: from Abraham to the Roman destruction of the Temple* (págs. 209 - 236). Washington, D.C./ Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall PEARSON / Biblical Archaeology Society.

Muñoz Rocha, C. (2013). *Derecho Familiar.* Ciudad de México: Oxford University Press México, S.A. de C.V.

Noticieros Televisa. (08 de Mayo de 2016). Norberto Rivera llama a defender Matrimonio y derecho a la vida en nueva Constitución de la CDMX. Cd. de México, Estados Unidos Mexicanos.

Politis, K. (Jan/Feb 2004). Where Lot´s Daughters Seduced their Father. *Biblical Archaeology Review*, 20 - 31.

Rawls, J. (2012). *Teoría de la Justicia.* Cd. de México: Fondo de cultura económica.

Rivero Gracia, M. (1999). El Código de Hammurabi. *Clío: History and History Teaching*(No 7). Obtenido de http://clio.rediris.es/fichas/hammurabi.htm

Sandel, M. (2011). *Justicia: ¿Hacemos lo que debemos?* Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial España.

Starkweather, K., & Hames, R. (2012). A survey of non-classical polyandry. *Human Nature*(No. 23), 149 -172. Obtenido de https://philpapers.org/rec/STAASO-2

Torres, M. (29 de Enero de 2017). Mi vida feliz como mujer de un polígamo. *El País*. Obtenido de https://elpais.com/elpais/2017/01/19/icon/1484844930_340659.html

ESTUDIOS DE GÉNERO Y EDUCACIÓN MUSICAL: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

RAMÓN MONTES-RODRÍGUEZ
Universidad de Granada

BELÉN MASSÓ-GUIJARRO
Universidad de Granada

AMELIA MORALES-OCAÑA
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

La música ha tenido siempre presencia manifiesta tanto de hombres como de mujeres, pero en el campo de la investigación musical, como en muchas otras disciplinas, no se exploraron de forma explícita cuestiones de género hasta bien entrada la década de 1970 (García Gil & Pérez Colodrero, 2019) y aún más tarde para cuestiones relativas al campo de la educación musical. Existen múltiples cuestiones para las que aún no conocemos cómo influye el género en las experiencias educativo-musicales (Hall, 2015), pero algunos de los pocos datos macro que tenemos indican que el género, culturalmente, juega un papel crucial. Por ejemplo, en un país como Australia, los chicos en comparación con sus compañeras, participan mucho menos en cualquier expresión artística a cualquier edad, incluyendo aquí toda actividad musical (Australian Bureau of Statistics, 2012). Por ejemplo, en las edades comprendidas entre 5 y 15 años tenemos un 2,5% de los chicos en comparación con un 8% de las chicas, casi cuatro veces más.

También podemos justificar que la literatura académica hasta el día de hoy ha aportado algunas pocas evidencias científicas en las que se pone de manifiesto que existen diferencias notables dependientes del género en lo que a elección instrumental se refiere (Hallam et al., 2008), en cuanto a actitud y motivación (Ghazali & McPherson, 2009) y también

en cuanto a aspectos sociomusicales (Hall, 2015; MacKenzie, 1991). Sin embargo, también en otros espacios educativos en los que aparece la música además se observa cómo, utilizando términos de Bourdieu (2005), que puede existir una cierta dominación masculina y una visión androcéntrica que perpetúa una construcción histórica —muchas veces inconsciente— del "hábitus femenino" donde este se subordina al masculino (Smith, 2015).

Más tarde, sobre todo por el empuje del activismo académico feminista, las mujeres empiezan a ser visibles y se experimenta un creciente aumento de la literatura científica que pone el punto de mira en esta cuestión. Pero cabe preguntarse, qué presencia tienen actualmente este tipo de estudios en estos últimos años de hiperproducción científica competitiva en un mundo académico, por definición, capitalista y digital (Saura & Caballero, 2021) y de qué forma esos trabajos desarrollan una Educación Musical más inclusiva, más justa y menos desigual.

2. OBJETIVOS

En este trabajo se plantea como objetivo analizar la producción científica sobre Educación Musical y Género más reciente (publicada en los últimos cinco años), para comprobar qué líneas de investigación se están llevando a cabo y qué propuestas se lanzan desde la academia para mejorar esa interrelación entre música, educación y género. Además de ese objetivo principal, nuestro trabajo se planteaba una serie de complementarias preguntas de investigación que tratan de dar respuesta a partir de la metodología empleada:

- En los estudios seleccionados, ¿el género es una variable principal o se trata el género de forma tangencial en los estudios?
- ¿Desde qué campos y desde qué zonas geográficas se estudia?
- ¿Qué tipologías metodológicas se suelen utilizar cuando se estudian perspectivas de género en Educación Musical? ¿Cuáles son las principales técnicas de recogida y análisis de datos?

- ¿Qué etapas educativas están más estudiadas y cuáles menos? ¿Dónde encontramos vacíos y lagunas de investigación?
- ¿Desde qué temáticas o subtemáticas se aborda la perspectiva de género en Educación Musical?

3. METODOLOGÍA

Se ha realizado una metodología de revisión de la literatura donde se determinaron una serie de variables para organizar los textos académicos publicados en revistas de impacto indexadas en WOS (Web of Science) que conforman el primer corpus detectado: metodología, tamaño de la muestra, campo disciplinar, país, instrumentos de recogida de datos, etapa educativa y resultados de las investigaciones. Siguiendo una serie de criterios de inclusión (artículos publicados en el periodo 2017-2021, idioma inglés o español, que se adecuara a las temáticas buscadas, presencia en el *core collection* de WOS o que fueran artículos de revista exclusivamente) y criterios de exclusión (idiomas más allá del español o el inglés, que a pesar de aparecer en las búsquedas no coincidiera la temática, capítulos de libro, recensiones y participaciones en congresos).

La estrategia seguida para la búsqueda de artículos en bases de datos fue la siguiente:

1. Se seleccionaron los términos clave en inglés a partir de las preguntas de investigación: gender OR gender studies OR feminism AND “music education” OR “musical pedagogies”.
2. Se utilizaron varias ecuaciones de búsqueda haciendo uso de dichos términos clave con sus conectores booleanos.
3. Por motivos de dimensión del estudio, se seleccionó exclusivamente la base de datos Web of Science por ser la más utilizada y la más excluyente en cuanto a calidad de las revistas que la componen, aun a sabiendas de las limitaciones que esta selección puede provocar.
4. La ecuación de búsqueda se realizó tanto en títulos de las publicaciones, como en resúmenes y palabras clave de los artículos.

5. Se limitó la búsqueda a publicaciones realizadas en revistas como artículos de investigación en el periodo de los últimos cinco años.
6. Los resultados de la búsqueda se gestionaron a posteriori en una base de datos externa a la propia WOS.

4. RESULTADOS

4.1. ¿Es el género un término central en los estudios seleccionados?

Tras la lectura y análisis de los textos que conforman el corpus de este estudio, observamos que el género aparece de diversas formas cuando es estudiado (Ver Tabla 1). En algunas ocasiones, en aproximadamente un tercio de los textos, el género es la variable central, es decir, el estudio no se puede concebir sin la perspectiva de género pues esta la que le otorga sentido completo al estudio. En estos artículos pueden trabajarse algunas otras cuestiones, pero lo que le da sentido al estudio es que tanto metodológicamente como a la hora de exponer resultados y conclusiones, el género es esencial, forma parte de los objetivos centrales del estudio o del trabajo académico. Podemos ver ejemplos de estos trabajos donde el género es central en Butler et al. (2021) donde se estudian las relaciones entre las percepciones y prácticas de género en entornos informales, prestando especial atención al uso de instrumentos, tecnología y al desarrollo de libertades y limitaciones dependientes del género; en de Boise (2018), donde, en función del género, se comparan las inequidades, desigualdades y discriminaciones que existen en el acceso a programas musicales de educación superior en Suecia y Reino Unido; o en Palkki & Caldwell (2018), donde a través de una encuesta transversal a gran escala se estudian las características de los denominados "espacios seguros" para personas con identidad de género LGBTQ en programas educativo musicales. En estos tres ejemplos y en otros 23 estudios más de nuestro corpus, la perspectiva de género es central e imprescindible para la realización del propio estudio.

Sin embargo, en los casi dos tercios restantes (65,8% de los trabajos analizados), el género se estudia como una variable más, apareciendo

de forma transversal a la conformación y desarrollo del estudio. Generalmente se hacen menciones al género, pero este sirve exclusivamente para dividir a los participantes por sexos (hombre o mujer) al igual que se hacen separaciones y grupos de participantes en relación con su edad, su clase social, su etnia o su categoría profesional. Ejemplos de artículos que utilizan el género de este modo los podemos ver en Nielsen et al. (2018), donde se estudia el aprendizaje entre pares en la práctica instrumental, y donde se estudian las diferencias obtenidas en los resultados en relación al sexo de los participantes (donde no se encuentran diferencias significativas), pero también se estudian otras variables como el instrumento que los participantes interpretan o el género musical que estudian principalmente; en Palau et al. (2019), donde se estudia la competencia digital del profesorado en conservatorios de música de España, y donde se utiliza la variable género para separar los resultados obtenidos en su estudio experimental, pero donde también se disgregan tales resultado por edad, experiencia profesional, comunidad autónoma o familia de instrumentos; o en Freer & Evans (2018) donde se indaga en por qué los estudiantes de secundaria deciden estudiar música y qué valor le dan a la misma. El estudio segrega a los y las participantes por género, pero también por tipo de escuela, por edad, por situación socioeconómica y por conocimientos musicales previos. En definitiva, en este tipo de estudios, que son clara mayoría en el corpus de textos seleccionado, no son como tal "estudios de género" sino que incorporan el género como variable para establecer diferenciaciones entre la población estudiada. Algunos de ellos hacen un mayor hincapié en esta variable e intentan estudiarla en mayor profundidad, otros en cambio, por no encontrar diferencias significativas entre géneros, apenas la trabajan, pero en todos ellos podemos afirmar que el género es algo que no es central, sino tangencial. En la gran mayoría de estas dos terceras partes del corpus el género aparece dentro de los estudios, pero no podemos hablar de estudios con "perspectiva de género".

TABLA 1. Presencia de la variable género dentro de la investigación

	N.º de estudios	Porcentaje con respecto al total
El género es una variable más, es tangencial.	50	65,8 %
El género es central, es la variable principal del estudio	26	34,2 %

Fuente: elaboración propia

4.2. Disciplinas de estudio y producción por países

La gran mayoría de los artículos que conforman el corpus, debido obviamente a los términos de búsqueda empleados, son textos académicos de investigación puramente musical o de educación musical (Ver Figura 1). Pero también encontramos, utilizando los datos que nos proporciona la propia base de datos Web of Science, diversos estudios que se realizan desde el campo de la psicología, la sociología, las artes escénicas, desde perspectivas históricas o incluso algún que otro estudio de ciencia médica donde se estudian los efectos sanitarios de la música utilizando la variable género.

FIGURA 1. Distribución de los artículos analizados por disciplinas de estudio



Fuente: Web of Science Citation Report

A pesar de esa diversidad de campos, observamos que son pocas las revistas académicas no exclusivamente centradas en la cuestión musical o educativo-musical que publican artículos relacionados con música, o

en este caso, con género y música. De las principales publicaciones que recogen los trabajos compilados en esta revisión, solamente dos revistas son de temáticas generales (*Eurasian Journal of Educational Research*) o de otros temas no musicales (*Frontiers in Psychology*).

TABLA 2. Principales revistas de investigación donde se publican los artículos recogidos en el corpus de la revisión, ordenadas de mayor a menor por número de artículos.

Nombre de la publicación	N.º de estudios	Porcentaje con respecto al total
International Journal of Music Education	10	13.2 %
Music Education Research	6	7.9 %
British Journal of Music Education	5	6.6 %
Psychology of Music	5	6.6 %
Frontiers In Psychology	4	5.3 %
Journal Of Research in Music Education	4	5.3 %
Research Studies in Music Education	4	5.3 %
Eurasian Journal of Educational Research	3	3.9 %
Revista Electronica De Leeme	3	3.9 %
Journal of Historical Research in Music Education	2	2.6 %
Journal of Music Teacher Education	2	2.6 %

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los países de procedencia que tienen los investigadores que realizan los trabajos recogidos en el corpus, observamos en la Tabla 3 cómo, por la predominancia que existe del idioma inglés en las revistas que recoge WOS, tres de los cuatro primeros países en producción científica son países angloparlantes (Estados Unidos, Australia e Inglaterra). El segundo de los países en producción, sin embargo, es España, que aporta uno de cada cinco artículos recogidos en nuestro trabajo. Se podría pensar que esto se produce por haber limitado nuestra búsqueda a dos lenguas, el español y el inglés, pero la realidad es que hemos tenido que eliminar muy pocos artículos (3) cuando hemos aplicado el criterio de exclusión del idioma. Por lo tanto, creemos que la presencia tan alta de la producción española en este ranking es bastante significativa.

TABLA 3. Países de procedencia de los investigadores que firman los artículos recogidos en el corpus de la revisión, ordenadas de mayor a menor por número de artículos.

País	N.º de estudios	Porcentaje con respecto al total
Estados Unidos	22	28,2 %
España	15	19,2 %
Australia	12	15,4 %
Inglaterra	7	8,9 %
Turquía	5	6,4 %
Noruega	3	3,8 %
Suecia	3	3,8 %
Canadá	2	2,6 %
Croacia	2	2,6 %
Finlandia	2	2,6 %
Escocia	2	2,6 %

Fuente: elaboración propia

4.3. Metodologías empleadas

Observamos diversidad metodológica en los estudios analizados, ya que encontramos tanto trabajos de corte cuantitativo o que ponen el acento en medir con números las diferencias entre géneros, como trabajos de corte más interpretativo, hermenéutico o cualitativo donde se intentan explorar más en profundidad los porqués y los cómos que la cuantificación de los resultados (qués y cuántos). Tal y como podemos observar en la Tabla X, también encontramos algunos artículos que utilizan una metodología mixta cuantitativa / cualitativa y otros que, por su procedencia generalmente musicológica utilizan otros métodos no clasificables en la clásica distinción cuantitativa / cualitativa. Además de explorar en nuestra revisión cuál era el paradigma principal de investigación del que se partía, hemos analizado cuáles son las principales técnicas de recogida y análisis que se emplean en dichos estudios de forma general.

Como ejemplo de estudios que claramente utilizan procedimientos metodológicos cuantitativos tenemos los trabajos de Ruiz-Ariza et al. (2018), donde a través de un cuestionario aplicado a 2017 estudiantes de secundaria se indaga en sus opiniones sobre la expresión de sus cuerpos en la clase de música; el estudio de Bennett et al. (2018), que a

través de una encuesta aplicada a 225 mujeres compositoras se indaga en cómo estas han configurado sus carreras profesionales y en las dificultades e inequidades que han vivido durante ellas; o trabajos como el de Said & Marques Abramides (2020), donde a través de un grupo experimental (n=40) y otro de control (n=40) se explora el efecto que tiene la educación musical, incorporando la variable género, en la conformación de otras habilidades escolares no relacionadas con la música a través de una escala y un test estandarizados.

Y por otro lado, como ejemplo de estudios que claramente utilizan procedimientos exclusivamente cualitativos tenemos trabajos como el de Palkki (2020), que a través de un estudio narrativo multicaso explora las experiencias de estudiantes trans en programas educativos musicales de escuelas de secundaria en Estados Unidos; la investigación de Westerlund & Partti (2018) que indaga a través de otro estudio de caso narrativo qué tipo de contextos y qué tipo de condiciones socioculturales se necesitan para superar las desigualdades a las que se enfrentan las niñas y las mujeres en una comunidad específica de Nepal a la hora de participar en experiencias educativo-musicales; o el Stringham & Snell (2019), que a través de entrevistas indaga en las experiencias que tiene una maestra concreta que inicia sus andanzas como docente de educación musical.

TABLA 4. Tipo de metodología empleada por los artículos recogidos en el corpus de la revisión.

	N.º de estudios	Porcentaje con respecto al total
Cuantitativa	43	56.6 %
Cualitativa	16	21.1 %
Mixta	3	3.9 %
Otras (Histórica, ensayos teóricos…)	14	18.4 %

Fuente: elaboración propia

Si profundizamos en las técnicas específicas que estos estudios utilizan (ver Tabla 5), dentro de los estudios de naturaleza cualitativa y mixta, nos encontramos sobre todo con estudios de caso o estudios multicaso con múltiples fuentes de datos (7), estudios cuya fuente principal son las entrevistas (9), y en menor medida, estudios donde la principal

fuente es la observación y el registro (3). Los principales análisis que se realizan son análisis de contenido, análisis documental y análisis de tipo histórico/musicológico.

TABLA 5. Técnicas de recogida y análisis de datos en investigaciones de corte cualitativo / interpretativo y en investigaciones mixtas. (El porcentaje total puede supera el 100% porque la mayoría de los estudios utilizan más de una técnica o tipología de análisis)

	N.º de estudios	Técnica o tipología de análisis presente en el siguiente porcentaje de artículos
Estudio de caso / Estudio multicaso	7	49.3 %
Investigación narrativa (Narrative inquiry)	2	12.5 %
Entrevistas	9	56.3 %
Análisis de contenido	4	25 %
Análisis musicológico	6	37.5 %
Técnicas de observación y registro	3	18.8 %
Otras	2	12.5 %

Fuente: elaboración propia

Dentro de los estudios de naturaleza cuantitativa (ver Tabla 6), la grandísima mayoría de ellos (36 de 43 cuantitativos y 3 mixtos) utilizan cuestionarios o encuestas como herramienta principal de recogida de datos. Más allá de encuestas, solo encontramos cinco estudios cuasiexperimentales, dos estudios longitudinales y dos investigaciones que utiliza *big data* como fuente de datos. Los análisis que se realizan son en su gran mayoría de naturaleza descriptiva, siendo pocos los estudios que realizan análisis de regresión múltiple (factorial) o análisis de modelos de ecuaciones estructurales.

TABLA 6. Técnicas de recogida y análisis de datos en investigaciones de corte cuantitativo / positivista y en investigaciones mixtas. (El porcentaje total puede supera el 100% porque la mayoría de los estudios utilizan más de una técnica o tipología de análisis)

	N.º de estudios	Porcentaje con respecto al total
Cuestionario / Encuesta	36	78.3 %
Estudio semiexperimental / cuasiexperimental	5	10.9 %
Estudio longitudinal	2	4.3 %
Análisis descriptivos	32	69.6 %
Análisis de modelo de ecuaciones estructurales / Análisis factorial	3	6.5 %
Análisis automatizado de grandes paquetes de datos (big data)	2	4.3 %
Otras	5	10.9 %

Fuente: elaboración propia

4.3. Etapa educativa

En cuanto a la etapa educativa en la que se centran los estudios que conforman el corpus analizado, encontramos que la mayoría de los trabajos académicos recogidos se realizan con estudiantes de Educación Superior o a futuros profesores de educación musical (20), después encontramos 16 estudios centrados en Educación Secundaria, 11 que se realizan en Educación Primaria, otros 11 realizados en conservatorios o con músicos profesionales, 4 estudios que exploran entornos informales o extraescolares, y solo 2 estudios que se centran en la etapa de infantil (ver Tabla 7).

También hemos detectado otra serie de 11 estudios que en nuestra revisión hemos categorizado como estudios multietapa o generales, ya que no se centran en ninguna etapa educativa específica.

TABLA 7. Distribución por etapa educativa en la que se centra la investigación de los artículos recogidos en el corpus de la revisión, ordenadas de menor a mayor edad de quienes componen dicha etapa.

	N.º de estudios	Porcentaje con respecto al total
Educación Infantil (Early Childhood)	2	2,6 %
Educación Primaria (K-12)	11	14,5 %
Educación Secundaria (Secondary Education / High School)	16	21 %
Educación Superior / Formación del profesorado universitario (Higher Education)	20	26,3 %
Conservatorios / Músicos profesionales	11	14,5 %
Educación no formal / Educación informal / Extraescolar	4	5,3 %
Otras / General / Multietapa	12	15,8 %

Fuente: elaboración propia

4.4. Temáticas abordadas

En cuanto a los principales temas estudiados en los artículos que componen el corpus de esta revisión, tenemos: actitudes musicales, rendimiento académico y eficacia (i.e. Said & Marques Abramides, 2020; Zarza-Alzugaray et al., 2020), diversidad, inequidad, justicia social e inclusión (i.e. Hess, 2018; Salvador & Kelly-McHale, 2017), preferencias musicales, consumo musical, elección y motivación hacia la música (i.e. Dobrota & Ercegovac, 2017; Yoo, 2020), identidad profesional y personalidad musical (i.e. Hess, 2019; Orton & Pitts, 2019), dificultades específicas de la mujer en el campo musical, sexismo y misoginia (i.e. Bennett et al., 2018; Morales-Villar, 2019), música como expresión artística y corporal (i.e. Bonastre & Nuevo, 2019; Ruiz-Ariza et al., 2018), psicología y música (i.e. Araujo et al., 2017; Evans & Liu, 2019) y efectos del uso de la tecnología en Educación Musical (i.e. Atabek & Burak, 2020; Palau et al., 2019).

Además de estas temáticas (ver Tabla 8), detectamos otros nueve artículos de temáticas diversas, muy específicas, que no cabían en la categorización temática presentada en el párrafo anterior.

TABLA 8. Distribución por temática en la que se centra la investigación de los artículos recogidos en el corpus de la revisión, ordenadas de mayor a menor por número de artículos.

	N.º de estudios	Porcentaje con respecto al total
Rendimiento académico / Eficacia / Actitudes musicales	14	18,4 %
Diversidad, inequidad e inclusión educativa	13	17,1 %
Motivación hacia la música / Elecciones musicales / Preferencias musicales	10	13,2 %
Identidad profesional – musical / Personalidad / Experiencia musical	9	11,8 %
Dificultades específicas de la mujer en el mundo de la música	6	7,9 %
Expresión corporal en la experiencia musical	5	6,6 %
Psicología, género y música	4	5,3 %
Uso de la tecnología	4	5,3 %
Aprendizajes disruptivos / Innovación educativa	2	2,6 %
Otras temáticas	9	11,8 %

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras analizar los datos que nos aporta esta revisión de la bibliografía de los últimos cinco años, podemos decir que existe una cantidad bastante reducida de estudios de género en Educación Musical. En los que, además, el género suele ser visto como algo tangencial y sustituible por otras variables. Está surgiendo poco a poco una cultura académica con visión de género en educación musical, pero de momento son pocos los textos y pocas las vías de publicación que apuestan por trabajar en esta cuestión de forma decidida.

Los resultados también nos muestran que la música (y más aún la educación musical) es un campo poco interconectado académicamente con otras disciplinas, y eso se nota a la hora de ver desde qué otras materias más allá de la propia música se estudian cuestiones musicales, y sobre todo, al examinar cuáles son las vías académicas de publicación, donde nos encontramos muy pocas revistas de educación en general, o de estudios de género que publiquen estudios que provengan del campo de la educación musical. La gran mayoría están publicados en revistas especializadas en música, todas ellas en cuartiles bajos de JCR o directamente fuera de estos índices.

A pesar de realizar las búsquedas en inglés en la base de datos WOS, nos encontramos con un porcentaje muy alto de estudios realizados desde España, muy superior al que nos correspondería por población o por cantidad de académicos. Sería interesante estudiar cuáles son las causas que provocan esto, pero podemos plantear una hipótesis: También en el campo de la educación musical, España es uno de los países donde más fuerte ha penetrado el capitalismo académico y las dinámicas de *publish or perish*, teniendo en prácticamente todos los campos y disciplinas mayor producción científica por habitante que el resto de países aledaños o que países como Estados Unidos o China (de Moya Anegón, 2021).

Existe también, en base a los resultados de nuestro estudio, cuando hablamos de educación musical y género, una predilección metodológica por los diseños cuantitativos con un método de recogida también predilecto: la encuesta. En los estudios interpretativos encontramos una mayor presencia de técnicas de recogida y de análisis de los datos. Pero al igual que en otros campos de estudio, podríamos hablar de que existe un cierto epistemicidio (Santos, 2018), donde ciertas metodologías se imponen sobre otras, posiblemente por su mayor rapidez a la hora de recoger y analizar datos, y por la mayor cantidad de revistas académicas en las que pueden publicar sus trabajos.

También observamos cómo en educación infantil o en entornos informales, apenas existen estudios académicos que exploren la cuestión de género en educación musical. Si lo comparamos, nos encontramos con estudios en educación superior diez veces más. Posiblemente por la cercanía del académico con su propio campo de estudio.

Entre las limitaciones de nuestro estudio tenemos que destacar que es un estudio exploratorio inicial y que aporta solamente una primera mirada sobre el tema, pero puede permitir a futuros estudios encontrar espacios poco explorados o poco analizados en cuestiones de género en educación musical en los últimos años, como, por ejemplo, en el campo de la Educación Infantil.

En conclusión, entre los resultados obtenidos por nuestra investigación destacamos que:

a. el género aparece estudiado en gran parte de la literatura estudiada desde un punto de vista tangencial: aparece en la mayoría de los textos como una variable más a tener en cuenta, sin excesiva profundidad;
b. encontramos, sobre todo, literatura que estudia cuestiones puramente musicales o educativas, pero también estudios que se realizan desde la psicología, la sociología, desde las artes en general, desde perspectivas históricas e incluso desde la ciencia médica, cubriendo así una amplia gama de campos de estudio;
c. 14 de los trabajos son realizados por personal de universidades españolas, representando casi una quinta parte del corpus analizado;
d. se observa bastante diversidad metodológica, primando ligeramente los estudios de corte cuantitativo sobre aquellos que se plantean desde visiones más interpretativas;
e. los estudios sobre música, educación y género tienen poca cabida en revistas que no sean específicas de educación musical, y estas tienen una presencia muy limitada en WOS;
f. la mayoría de los estudios se realizan en Educación Superior;
g. las temáticas más recurrentes son: impacto de género en la formación de futuros docentes de educación musical, género e identidad musical, consumo musical, representación histórica, y sexismo, misoginia y diversidad en música.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo se financia a través del grupo de investigación ICUFOP HUM-267 de la Universidad de Granada.

8. REFERENCIAS

Araujo, L. S., Wasley, D., Perkins, R., Atkins, L., Redding, E., Ginsborg, J., & Williamon, A. (2017). Fit to Perform: An Investigation of Higher Education Music Students Perceptions, Attitudes, and Behaviors toward Health. *Frontiers in Psychology*, *8*, 1558. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01558

Atabek, O., & Burak, S. (2020). Pre-School and Primary School Pre-Service Teachers' Attitudes towards Using Technology in Music Education. *Eurasian Journal of Educational Research*, *87*, 47-68. https://doi.org/10.14689/ejer.2020.87.3

Australian Bureau of Statistics. (2012). *Children's participation in cultural and leisure activities* (N.º 4901). Australian Bureau of Statistics.

Bennett, D., Macarthur, S., Hope, C., Goh, T., & Hennekam, S. (2018). Creating a career as a woman composer: Implications for music in higher education. *British Journal of Music Education*, *35*(3), 237-253. https://doi.org/10.1017/S0265051718000104

Bonastre, C., & Nuevo, R. (2019). Expressive learning and gender differences in Music Higher Education. *Revista Electronica De Leeme*, *44*, 87-101. https://doi.org/10.7203/LEEME.44.15679

Bourdieu, P. (2005). *The Social Structures of the Economy*.

Butler, A., Bylica, K., & Wright, R. (2021). Informal learning of popular music: Gender monoglossia and heteroglossia. *British Journal of Music Education*, *38*(1), 43-57. https://doi.org/10.1017/S0265051720000169

de Boise, S. (2018). Gender Inequalities and Higher Music Education: Comparing the UK and Sweden. *British Journal of Music Education*, *35*(1), 23-41. https://doi.org/10.1017/S0265051717000134

de Moya Anegón, F. (2021). Producción e impacto científico en el mundo – Scimago Lab Blog. *SCImago LAB*. https://www.scimagolab.com/blog/2021/produccion-e-impacto-cientifico-en-el-mundo/

Dobrota, S., & Ercegovac, I. R. (2017). Music preferences with regard to music education, informal influences and familiarity of music amongst young people in Croatia. *British Journal of Music Education*, *34*(1), 41-55. https://doi.org/10.1017/S0265051716000358

Evans, P., & Liu, M. Y. (2019). Psychological Needs and Motivational Outcomes in a High School Orchestra Program. *Journal of Research in Music Education*, *67*(1), 83-105. https://doi.org/10.1177/0022429418812769

Freer, E., & Evans, P. (2018). Psychological needs satisfaction and value in students' intentions to study music in high school. *Psychology of Music*, *46*(6), 881-895. https://doi.org/10.1177/0305735617731613

García Gil, D., & Pérez Colodrero, C. (2019). Monográfico: Música y Educación: Una mirada femenina. *Revista Electrónica de LEEME*, *0*(44), 85-86. https://doi.org/10.7203/LEEME.44.16208

Ghazali, G. M., & McPherson, G. E. (2009). Malaysian children's attitudes towards learning music. *Music Education Research*, *11*(2), 193-219. https://doi.org/10.1080/14613800902924474

Hall, C. (2015). Singing gender and class: Understanding choirboy's musical habitus. *Bourdieu and the sociology of music education*, 43-59.

Hallam, S., Rogers, L., & Creech, A. (2008). Gender differences in musical instrument choice. *International Journal of Music Education*, *26*(1), 7-19. https://doi.org/10.1177/0255761407085646

Hess, J. (2018). Troubling Whiteness: Music education and the «messiness» of equity work. *International Journal of Music Education*, *36*(2), 128-144. https://doi.org/10.1177/0255761417703781

Hess, J. (2019). Singing our own song: Navigating identity politics through activism in music. *Research Studies in Music Education*, *41*(1), 61-80. https://doi.org/10.1177/1321103X18773094

MacKenzie, C. G. (1991). Starting to Learn to Play a Musical Instrument: A Study of Boys' and Girls' Motivational Criteria. *British Journal of Music Education*, *8*(1), 15-20. https://doi.org/10.1017/S0265051700008032

Morales-Villar, M. del C. (2019). Female students, teachers, and singers: The formation of vocal training for women vocal in nineteenth-century Spain. *Revista Electronica De Leeme*, *44*, 102-116. https://doi.org/10.7203/LEEME.44.15675

Nielsen, S. G., Johansen, G. G., & Jorgensen, H. (2018). Peer Learning in Instrumental Practicing. *Frontiers in Psychology*, *9*, 339. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00339

Orton, A., & Pitts, S. E. (2019). Adolescent perceptions of singing: Exploring gendered differences in musical confidence, identity and ambition. *Music Education Research*, *21*(1), 40-51. https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1507019

Palau, R., Usart, M., & Ucar Camicero, J. (2019). The digital competence of teachers in music conservatories. A study of self-perception in Spain. *Revista Electronica De Leeme*, *44*, 24-41. https://doi.org/10.7203/LEEME.44.15709

Palkki, J. (2020). My voice speaks for itself": The experiences of three transgender students in American secondary school choral programs. *International Journal of Music Education*, *38*(1), 126-146. https://doi.org/10.1177/0255761419890946

Palkki, J., & Caldwell, P. (2018). «We are often invisible»: A survey on safe space for LGBTQ students in secondary school choral programs. *Research Studies in Music Education*, *40*(1), 28-49. https://doi.org/10.1177/1321103X17734973

Ruiz-Ariza, A., Garcia-Carvajal, E., Marin-Lopez, J., Virginia Sanchez-Lopez, M., & Martinez-Lopez, E. J. (2018). Body Expression and Music Learning in Secondary School. Differences and Associations by Age, Sex, and Interest in Music. *Rie-Revista De Investigacion Educativa*, *36*(2), 547-561. https://doi.org/10.6018/rie.36.2.246631

Said, P. M., & Marques Abramides, D. V. (2020). Effect of music education on the promotion of school performance in children. *Codas*, *32*(1), e20180144. https://doi.org/10.1590/2317-1782/20192018144

Salvador, K., & Kelly-McHale, J. (2017). Music Teacher Educator Perspectives on Social Justice. *Journal of Research in Music Education*, *65*(1), 6-24. https://doi.org/10.1177/0022429417690340

Santos, B. de S. (2018). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Ediciones Morata.

Saura, G., & Caballero, K. (2021). Capitalismo académico digital. *Revista Española de Educación Comparada*, *37*, 192-210. https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27797

Smith, G. D. (2015). Masculine domination in private sector: Popular music performance education in England. En *Bourdieu and the Sociology of Music Education* (Pamela Burnard, Ylva Hofvander Trulsson and Johan Soderman, pp. 61-78). Routledge.

Stringham, D. A., & Snell, A. H. (2019). «CONSIDERABLE STRESS and MISERY»: A first-year music teacher's experiences. *Research Studies in Music Education*, *41*(1), 81-98. https://doi.org/10.1177/1321103X18773100

Westerlund, H., & Partti, H. (2018). A cosmopolitan culture-bearer as activist: Striving for gender inclusion in Nepali music education. *International Journal of Music Education*, *36*(4), 533-546. https://doi.org/10.1177/0255761418771094

Yoo, H. (2020). A Motivational Sequence Model of High School Ensemble Students' Intentions to Continue Participating in Music. *Journal of Research in Music Education*, 0022429420954880. https://doi.org/10.1177/0022429420954880

Zarza-Alzugaray, F. J., Casanova, O., McPherson, G. E., & Orejudo, S. (2020). Music Self-Efficacy for Performance: An Explanatory Model Based on Social Support. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1249. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01249

LA DENOMINACIÓN HETEROSEXUAL COMO ESTRATEGIA IDENTITARIA EN LAS APLICACIONES DE CONTACTOS ENTRE HOMBRES

OIHANA CORDERO RODRÍGUEZ
Universidad de Granada

ALFONSO DEL RÍO ALMAGRO
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Hetero-Asintomáticos es un proyecto generado desde el ámbito artístico, englobado dentro de la línea que venimos trabajando en el grupo de Investigación HUM.425 (Universidad de Granada) [280] sobre la capacidad de las prácticas artísticas contemporáneas para cuestionar la representación de los conceptos y valores que sustentan la masculinidad hegemónica y visibilizar nuevos modelos de masculinidad en la sociedad actual.

1.1. OBJETIVO

El objetivo principal de esta propuesta es generar una reflexión crítica sobre la plumofobia o el rechazo al amaneramiento en los gestos, actitudes y comportamientos de los hombres identificados como homosexuales (Ariza, 2018, p. 455), dentro de la propia comunidad homosexual masculina, centrándonos en los perfiles de los usuarios de la aplicación *Wapo*. Una plataforma online de contactos entre hombres, donde, cada vez más, algunos miembros utilizan el término "heterosexual" para definirse y, con ello, señalar que no tienen pluma.

[280] Línea de investigación desarrollada junto al investigador: Mariano M. Pastrana de la Flor

Esta autodenominación se presenta, por un lado, como un mecanismo de exhibición de este modelo de masculinidad tradicional asociado a la verdadera hombría y virilidad. Y, por otro, como estrategia de distanciamiento y negación de las formas de comportamiento impropias del género masculino, que son entendidas como síntoma visible y reconocible de un modelo de homosexualidad vinculado a la feminidad (Ariza, 2018; Bas, 2020; Colina, 2009) y, en consecuencia, carente de masculinidad.

En este sentido, las redes sociales y las aplicaciones de contactos se presentan como una magnífica plataforma de exhibición, llegando a modificar la significación de la corporalidad y de las prácticas sexuales (Valcuende, Costa y Macarro, 2000). Pero, también, como un dispositivo que a la vez que muestra las exigencias sociales de sexo-género, reproduce y perpetúa la normativización del modelo de masculinidad tradicional (Gómez Beltrán, 2019).

A este respecto, en los últimos años hemos asistido a la proliferación de diversos estudios en torno a la pluma masculina y su discriminación en la redes sociales y aplicaciones de contactos, provenientes tanto del campo de la antropología social y de los estudios de género (Ariza, 2018; Gómez Beltrán, 2019; Mowlabocus,2016; entre otros) como desde la producción y reflexión artística. Sólo en el contexto español podríamos resaltar proyectos en torno a la pluma homosexual masculina, como *Ejercicios de medición sobre el movimiento amanerado*[281] (2014-2019) de Manuel Arregui o *Elogio de la pluma*[282] (2011-en curso) de José Miralles; propuestas sobre la importancia de la imagen corporal en las redes sociales para la construcción y demostración de la masculinidad, como *http://www.maleamateur.org*[283] (2002) de Jesús Martínez Oliva, *Narcisos*[284] (2013) de Diego de los Reyes o *100% masculino*[285] (2014) de Santi Ruíz; o trabajos que abordan la construcción

[281] https://tinyurl.com/dc372b9k

[282] https://tinyurl.com/59uxyjxh

[283] https://tinyurl.com/vshxd4ah

[284] https://tinyurl.com/46kke2y5

[285] https://tinyurl.com/4wc23pj7

del deseo entre hombres en la red, como "*/hipertexto2014*"[286] (2014) de Javi Moreno o *Midgard*[287] (2016)de Fito Conesa, entre otros.

1.2. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo este trabajo, desde una perspectiva metodológica analítica, crítica y deductiva, presentaremos un estudio de casos en el que, durante un año, se han localizado y recopilado aquellos perfiles de la aplicación *Wapo*, en los que el término "heterosexual" se ha utilizado para denominarse. Una compilación de imágenes que, tras ser analizadas cualitativamente, ha sido elaborada para exponerse conjuntamente en la propia plataforma, como si de un perfil más se tratara. Todo ello con la intención de fomentar una reflexión entre los propios usuarios sobre la utilización del término heterosexual para definirse y, con ello, sobre la plumofobia o la discriminación del afeminamiento dentro del colectivo homosexual masculino.

Tanto el análisis de los perfiles capturados como el de las respuestas y conversaciones mantenidas, los confrontaremos con algunas de las principales aportaciones de las teorías feministas y *queer* (Butler, 2007; Preciado, 2002, Wittig, 2010; etc.) y con los estudios de la masculinidad (Bonino, 2002; Castells y Subirats, 2007; Connell, 1996, Gilmore, 1999; Otegui, 1999, etc.), cuestionando este modelo normativo y adentrándonos en lo que consideramos su resurgimiento y fortalecimiento en la actualidad (Carabí y Armengol, 2008; Kimmel, 2019; Martínez, 2019; Rodríguez Soria, 2020; etc.). En este contexto, expondremos algunos de los rasgos generales de la hiper masculinización que se está produciendo dentro del colectivo homosexual en las últimas décadas (Guasch, 2006; Sáez, 2005; etc.) y prestaremos especial importancia a las aportaciones sobre la discriminación de la pluma masculina dentro del colectivo homosexual (Bas, 2020; Colina, 2019; Gómez Beltrán, 2019; etc.), lo que posibilitará extraer, finalmente, las conclusiones pertinentes.

[286] https://tinyurl.com/2ktun8eb

[287] https://tinyurl.com/rnpzpkd8

2. LOS PERFILES DENOMINADOS "HETEROSEXUALES" EN LA APLICACIÓN WAPO

A finales de 2019 detectamos que diversos usuarios utilizaban el término "heterosexual" para autodenominarse dentro de la aplicación de contactos entre hombres *Wapo*. Hasta entonces, y aún hoy en día, la utilización del calificativo "masculino" se había convertido en algo generalizado y frecuente (Ariza, 2018; Mowlabocus, 2016). Pero el uso del término "hetero" nos pareció algo inesperado e insólito que merecía ser analizado.

2.1. ¿QUÉ ES *WAPO*?

Según indica en *Google Play Store*[288] y *Apple Play Store*[289] (plataforma de distribución digital de aplicaciones móviles para los dispositivos iOS o con sistema operativo Android)*, "*Wapo es una de las aplicaciones más famosas de contactos para gays, bisexuales u hombres curiosos". Dicha aplicación, perteneciente a la empresa neozelandesa *Wapo y Wapa Limited*, cuenta con millones de usuarios en todo el mundo.

Como informa la plataforma www.solteros.es (comparador español de páginas de contactos, servicios de citas online y webs para buscar pareja), sólo en España posee 1.350.000 miembros, de los cuales, casi el 90% tienen entre 18 y 44 años[290].

Los pocos datos que solicita la aplicación para su utilización son: nombre de usuario, descripción, edad, estatura, peso y postura. Ésta última hace referencia al rol sexual, centrándose sólo en prácticas sexuales con penetración. También dispone de opciones predeterminadas de mensajes "¿Tomamos algo?", "¿Buscas ya?" (para búsquedas inmediatas) y "¡Molas!" (equivalente al me gustas de otras redes sociales). Además de mensajes, se pueden mandar fotos, audios, vídeos y ubicación. Modificando la opción de búsqueda, se pueden localizar usuarios por cercanía geográfica, por ciudades y países, por roles sexuales, edad, etc.

288 https://tinyurl.com/2mhxm2kk

289 https://tinyurl.com/wz3susw7

290 https://tinyurl.com/e599txdj

De igual manera se pueden guardar los favoritos, bloquear o ver un registro de las últimas visitas, denominado "Huellas". Cada perfil contiene un apartado de "Nivel de confianza" en el que se indica la antigüedad y si existe vinculación con el e-mail o número de teléfono solicitados para su verificación.

Las fotografías son recomendadas, pero no obligatorias, permitiendo un máximo de 5 para la versión gratuita. Éstas han de pasar un proceso de aprobación para catalogarlas como públicas o privadas, dependiendo de la presencia del contenido sexual. Estas últimas pueden ser compartidas con cualquier otro usuario si son solicitadas.

Según la propia aplicación, en su sección de descargas gratis para *Android*[291], es una plataforma "para buscar chicos gays y establecer contactos y relaciones". Dice buscar "la integración", pues, "aunque hoy en día, la homosexualidad ha dejado de ser un tabú, aún existen muchas personas con prejuicios". Si "no tienes inconveniente sobre lo que piense o digan de ti, te será aún más fácil sincronizarte". *Wapo* "te ayudará a redefinir tus valores como hombre".

2.2. Los perfiles "heterosexuales"

Desde noviembre del 2019 y hasta enero del 2021, fuimos localizando y recopilando, a través de capturas de pantalla, aquellos perfiles en los que el término "heterosexual" era utilizado para autodenominarse. La recogida de estos datos se enmarcó en la zona geográfica comprendida entre: Sevilla, Córdoba, Granada y Málaga (capitales, áreas metropolitanas y núcleos urbanos próximos).

Durante más de un año obtuvimos 100 perfiles de entre 22 y 50 años. Según su "Nivel de confianza", se trataban de perfiles con poca o muy poca antigüedad. Sólo en algunos casos el perfil tenía varios meses de existencia. Todos ellos contenían la palabra "heterosexual" en su nombre de usuario: "Hetero", "Het", "Heterazo", "Vida hetero", etc. En un gran número, este término iba conjugado con otra serie de conceptos

[291] https://tinyurl.com/kteyk5jy

que ayudaban a reforzar su masculinidad hegemónica: “macho”, “masculino”, “activo”, etc.

A la hora de describirse, muchos de estos términos volvían a repetirse, aludiendo a su aspecto varonil: “macho”, “machote”, “muy masculino”, etc.; resaltando cualidades físicas: “buen cuerpo”, “fibrado”, etc.; su vinculación con el deporte: “gym”, “deportista”, “futbolista”, etc.; destacando aspectos sexuales: “dotado”, “buen rabo”, “20cm”, etc.; resaltando su rol sexual en las prácticas con penetración: “activo”, “activazo”, etc.; y, en alguna ocasión, aunque en bastante menor medida, revelando sus relaciones bisexuales: “bi”, “bisex”, “con piba”, etc. En la descripción también quedaba reflejado qué tipo de perfil de usuario estaban buscando: “similares”, “solo masculinos”, “tíos machos”, “muy discretos”, etc. Y, de igual modo, planteaban qué tipo de prácticas sexuales demandaban, mayoritariamente felaciones, seguido de masturbaciones y, en muy pocas ocasiones, penetraciones.

Por otra parte, aunque se han localizado algunos perfiles con fotografías, la inmensa mayoría de ellos no tenían imágenes y sólo algunos indicaban que las fotos se enviarían por privado. Una característica muy significativa de estos perfiles fue que, en muy pocos casos, indicaban que se abstuvieran de contactar otros usuarios que fuesen afeminados o que tuvieran pluma. Si en el caso de la mayoría de los perfiles denominados “masculinos” este requisito era casi indispensable (“no plumas”, “por favor gente sin pluma”, “nada de plumas”, etc.) en el de los perfiles autodefinidos como “heterosexuales” esta exigencia parecía haber quedado cubierta y satisfecha con: “hetero por hetero”, “Hetero busca similar”, “solo heteros”, etc., como si la envoltura de la heterosexualidad anulara cualquier posibilidad de afeminamiento.

2.3. La creación del perfil: *Hetero-Asintomáticos*

Una vez analizadas estas capturas, decidimos construir un nuevo perfil para esta plataforma, en el que se expondría conjuntamente una representación de las mismas, con la intención de fomentar una reflexión entre los propios usuarios de la aplicación sobre la definición “heterosexual” y la plumofobia que parecía comportar.

Para ello, la compilación de imágenes capturadas fue elaborada y seleccionada, pues del centenar de perfiles se excluyeron tanto aquellos que tuvieran algún dato que permitiera reconocerles como aquellos que por su geolocalización y descripción permitían suponer que era el mismo perfil modificado de nombre. Ante la imposibilidad de viajar por el territorio seleccionado, al coincidir con el cierre perimetral de ciudades y provincias debido a la pandemia de la Covid19, optamos por moverlo a través de la opción de viaje que permite la aplicación.

En febrero del 2021 ubicamos el perfil en las distintas ciudades y zonas metropolitanas en las que se habían localizado los denominados "hetero", durante un periodo de 25 días. La información que aparecía era la siguiente:

> "Hetero-Asintomáticos.
>
> Este perfil te invita a reflexionar sobre la plumofobia dentro de las aplicaciones de contactos entre hombres, donde algunos usuarios utilizan el término heterosexual para definirse y, con ello, señalar que no tienen pluma, pues ésta es entendida como el síntoma visible y reconocible de la homosexualidad.
>
> ¿Qué piensas tú al respecto?
>
> Si te apetece expresar tu opinión puedes enviar un mensaje con tus comentarios".

Junto a esta información se introdujeron las imágenes de las capturas de pantalla que aparecían como públicas. Aunque se intentaran pasar a privadas la aplicación no lo permitía al no tratarse de imágenes sexualmente explícitas y, para hacerlo, había que suscribirse a la versión de pago *Premium*. A los pocos días de su apertura, nos informaron de que iban a revisar las imágenes que reubicaron, mientras tanto, en la carpeta privada. Finalmente, todas fueron eliminadas. El mensaje recibido fue: "Por favor, comprenda que no censuramos sus fotos por elección. Va en contra de nuestros principios. Desafortunadamente Apple y Google nos obligan a hacerlo, ya que tienen unas reglas muy estrictas e injustas con respecto al contenido para adultos en las aplicaciones LGBT". Dada la situación, para que el resto de los miembros pudieran verlas las

fuimos compartiendo a través del chat privado, cuando nos las solicitaban.

Durante el tiempo que permaneció abierto el perfil tuvimos una media de 95 huellas diarias y recibimos 104 respuestas, que fuimos registrando y analizando regularmente, de usuarios comprendidos entre los 22 y 60 años y de todos los roles sexuales por igual.

De los mensajes recibidos, más de un tercio (38,5%) no había tenido en cuenta el texto. La mayor parte de éstos (78,6%) enviaron un "Hola" o un mensaje predefinido por la aplicación "¿Buscas ya?". El resto (21,4%), directamente enviaron fotografías o videos sexualmente explícitos con la intención de concertar un encuentro. Tras preguntarles si habían leído el perfil, muchos de ellos indicaron que no. Si algo parecía claro es que el simple hecho de introducir la palabra "hetero" generaba atracción y deseo de contactar entre una parte considerable de los usuarios. En algunos casos manifestaron claramente cómo la alusión a este modelo normativo les seducía: "todos deseamos el sueño de conseguir a un hetero real".

También hubo un grupo más reducido (11%) que mostraron su agrado y conformidad con los planteamientos del perfil, tal y como manifestaron al ser consultados, tras el envío del texto predeterminado: "¡Molas!". Una parte de los mensajes (10%) nos solicitaron ver las imágenes privadas. Pero la curiosidad por verlas no fue acompañada por ningún tipo de comentario al respecto, aunque se les preguntó sobre ello.

Más de un tercio de los usuarios (40,5%), de distintas edades y roles sexuales, enviaron sus comentarios y pudimos establecer conversaciones en las que se abordaron diversas cuestiones al respecto. De todos ellos, el 7,5% fueron enviados por perfiles que se sintieron interpelados al tener en sus nombres el término "heterosexual", con quienes contrastamos impresiones y nos compartieron sus experiencias. Sólo recibimos un mensaje de "Masculino x igual (pero de verdad)" mostrando su desagrado con la propuesta. "Tú estás zumbado" nos expresó antes de bloquearnos.

El 8 de marzo el perfil fue expulsado de la aplicación sin posibilidad de volver a usarla. El mensaje recibido decía: "Ha sido expulsado por el

siguiente motivo: *We are unable to verify your profile is genuine*". La aplicación se publicitaba como una herramienta para "redefinir tus valores como hombre", pero no para cuestionarlos o plantear unas conversaciones en torno a ello.

2.3.1. Las respuestas obtenidas

La mayor parte de las conversaciones mantenidas incidían en la contradicción que suponía encontrar estas denominaciones en una plataforma de contactos entre hombres: "como si esto fuera un club de machos".

Un sector (23%) consideraba que, seguramente, se trataba de hombres con parejas heterosexuales: "casados y padres de familia", "machitos de futbol con novia", etc. Aunque, en algunos casos nos manifestaron que era así, llevando "una vida de hetero dentro del armario" de la que "nadie sabe nada", el análisis de los perfiles no apoyaba este argumento, ya que sólo un 5% revelaban que eran bisexuales. Si bien, varios mensajes resaltaron el "tabú" existente en el colectivo homosexual masculino en torno a la bisexualidad: "está mal vista". Lo cual podría justificar la escasez de referencias al respecto.

Algunos usuarios indicaron que se utilizaba el término "heterosexual" para hacer referencia a la masculinidad: "se creen más hombres" o a la ausencia de afeminamiento en los gestos: "yo no tengo ninguna pluma y la gente piensa que soy hetero".

Para un porcentaje mayoritario (68%), este hecho era considerado, por un lado, como una estrategia de ocultación al no aceptarse a sí mismos, o ante la necesidad de seguir "un patrón de normalidad establecida" en "una búsqueda de aceptación social" que les permitiese "mantener su estatus de heteros en su entorno" y "una sensación de éxito", por otro. "Aquel que oculte mejor su orientación […] es el que menos *bullying* sufrirá".

Otras respuestas llamaban la atención sobre la dificultad que implican estas situaciones: "no es fácil tener la vida que llevan". El precio a pagar es excesivo, como nos indicaban algunos de los usuarios que se habían sentido interpelados por la propuesta: "Ya me veo envuelto en una vida y circunstancias que no puedo salir ni dar el paso", "por desgracia, llevo

vida hetero por falta de […] hombría para haber reaccionado en su día", "ya creo que me haría más daño que beneficio", etc.

En lo que si coincidían un alto número de mensajes (85%) es en que la pluma no es aceptada por todos los hombres identificados como homosexuales, pues "la pluma no deja de ser una feminización de la persona". Un alegato que conlleva una valoración negativa, aunque "lo malo no es asociar la pluma con la feminidad. Lo malo es considerar que la feminidad es algo de lo que avergonzarse. Como si lo femenino fuera inferior o peor que lo masculino".

Además, muchas conversaciones apuntaban a cómo, dependiendo de los roles sexuales, la feminización es aún mayor: "a veces se identifica pluma con pasivo", "parece que se es más gay […] si eres pasivo". Mientras que el rol sexual "activo" es relacionado con una mayor masculinidad y hombría, a los "pasivos" se les feminiza identificándoles como "pasivas". Uno de los argumentos más utilizados para justificar el rechazo a la pluma ha sido: "me gustan los hombres", "busco tíos tíos", etc.; dejando entrever que sólo hay una única forma de ser "un hombre de verdad" claramente opuesta a la feminidad.

Por otra parte, algunos perfiles consideraban que la pluma es intrínseca a la homosexualidad: "no hay gay sin pluma por poca que sea". Para otros "la pluma la tienen tanto homosexuales como heterosexuales", "no tiene por qué estar asociado a ser gay". Pero, mayoritariamente, no concebían por qué es utilizada como motivo de burla y exclusión: "lo que no puedo entender es el rechazo tóxico a la pluma como si fuera algo de lo que avergonzarse", "¿Qué tiene de malo tener pluma?"; que ha provocado tantos episodios discriminatorios: "tengo gente en mi entorno que lo ha pasado muy mal". Y, menos aún, llegaban a comprender cómo los hombres afeminados eran "rechazados y discriminados por gente del propio colectivo".

Algunos mensajes argumentaban que "discriminamos a aquellos que no encajan" en los modelos establecidos y cómo un sector de los hombres identificados como homosexuales habían tomado "como referencia el mundo hetero". Lo que genera posturas machistas, homófobas y misóginas dentro del ambiente homosexual: "en el mundo gay hay mucho

machismo", "además es misoginia y odio", "hay mucha homofobia y machismo dentro del mundo gay, sólo tienes que ver los perfiles", etc.

3. EL CUESTIONAMIENTO DE LA MASCULINIDAD HEGEMÓNICA

Para comprender cómo se ha llegado a esta situación, en la que determinados usuarios de una aplicación de contactos entre hombres se autodefinen como "heterosexuales", sería necesario recordar y señalar algunas cuestiones.

A finales del siglo XX asistimos a un cuestionamiento del modelo normativo de la masculinidad tradicional desde diversos frentes, posibilitando la difusión de nuevas masculinidades y otros ideales de masculinidad marginados (Carabí y Armengol, 2008; Castells y Subirats, 2007; Montesinos, 2002). Desde una visión claramente constructivista y antiesencialista, algunos de estos enfoques provenientes de los movimientos feministas y transfeministas, de liberación gay y lésbico, la Teoría *queer* o los Estudios de la masculinidad, abordaron, entre otras muchas cuestiones, la construcción de la sexualidad, el análisis de las categorías sexo y género, así como sus asociaciones binarias y normativas.

Desde estas perspectivas, el género y el sexo responden a una construcción socialmente procesada. En la norma social, la identidad sexual se presenta como un aspecto de la identidad de género (Butler, 2007). El sexo es comprendido como tecnología biopolítica donde los órganos sexuales son conceptualizados como "el producto de una tecnología sofisticada que prescribe el contexto en el que los órganos adquieren su significación" (Preciado, 2002, p. 27). Dicho de otro modo, el "género también es los medios discursivos/culturales a través de los cuales la `naturaleza sexuada´, o `sexo natural´, se establece como algo `prediscursivo´, anterior a la cultura" (Butler, 2007, pp. 55-56). Aunque, para algunos usuarios, el género es algo que viene dado y marcado por el sexo natural al nacer y, por tanto, ser hombre implica ser masculino: "si eres un hombre ¿Cómo no vas a ser masculino?", "no me gustan los hombres disfrazados de mujeres", etc. La "diferencia anatómica entre los órganos sexuales, puede aparecer de ese modo como la justificación

natural de la diferencia socialmente establecida en los sexos" (Bourdieu, 2000, p. 24).

De igual modo, el binarismo sexual también fue comprendido como una elaboración cultural y no como esencia pre-social (Butler, 2007; Fausto-Sterling, 1994), desterrando las teorías del determinismo biológico que intentaban justificar la situación social de hombres y mujeres. "Un hombre nunca será igual que una mujer por razones naturales y evidentes", nos explicaban en un mensaje. Un engranaje cultural que configura nuestras vidas al haber sido socializados en esta división (Bourdieu, 2000, p. 20) y cuya interiorización ha contribuido a preservar y fortalecer al sistema patriarcal como estructura de dominación destinada a perpetuar la supremacía masculina (Bourdieu, 2000) y la heterosexualidad hegemónica (Wittig, 2010).

En consecuencia, el modelo normativo de masculinidad fue planteado como un dispositivo epistemológico confeccionado y perpetuado socialmente (Badinter, 1993; Connell, 1996). Una ficción accesible y fluida (Bonino, 2002; Otegui, 1999) que tiende a implantarse como dato natural y universal: "todo el mundo sabe lo que es un hombre", declaraba otro usuario. Pero el modelo de la masculinidad tradicional no es un constructo inalterable ni constante, ni el único válido (Gilmore, 1994, pp. 38-39). Es la consecuencia de un proceso de construcción (Connell, 1996, Fausto-Sterling, 2006; Otegui, 1994) similar al de la feminidad, que indicara Simone de Beauvoir. Y en su configuración, "deberá convencerse y convencer a los demás de tres cosas: que no es una mujer, que no es un niño y que no es homosexual" (Badinter, 1993, p. 51).

Por tanto, la masculinidad hegemónica es una práctica discursiva definida desde la oposición y la negación de la feminidad y de la homosexualidad (Bonino, 2002; Sáez y Carrascosa, 2011), principalmente, y en su vinculación con una heterosexualidad obligatoria (Guasch, 2006). Lo que exigirá mantener, de forma obsesiva, esa doble negación (Sáez y Carrascosa, 2011, p. 119) y nos daría alguna pista del porqué son utilizados, reiteradamente, los términos "masculino", "macho" o "heterosexual" por parte de un sector de usuarios en esta aplicación.

Pero, considerar que la masculinidad es la consecuencia de una construcción histórica y un proceso cultural, también posibilitó desnaturalizar la asociación hombre-masculino-heterosexual que ha condicionado las vivencias de los varones bajo el inquebrantable régimen de la heterosexualidad reproductiva (Wittig, 2010). Un precepto que ha garantizado la correspondencia entre las premisas de sexo-género-deseo (Bulter, 2007). Desde esta perspectiva, tanto la heterosexualidad como la homosexualidad son ficciones políticas (Preciado, 2011), discursos médico-jurídicos de normativización que recaen y configuran los cuerpos sexuados produciendo unas subjetividades determinadas. Unas subjetividades que sólo encontrarían significado bajo el dominio del sistema heterosexual, como ya nos avisara Monique Wittig al plantear que "las lesbianas no son mujeres" (2010). Planteamientos que, en el caso de la homosexualidad masculina, no han encontrado un recorrido similar dado que ello supondría la pérdida de privilegios que la condición de hombre conlleva.

3.1. Desmontando los atributos de la masculinidad hegemónica

Estos discursos plantearon que la masculinidad hegemónica es reforzada, entre otras técnicas biopolíticas de control, a través de una imagen corporal definida por su impenetrabilidad, fuerza y vigor (Aguiar, 2015; Enguix, 2010), como hemos podido comprobar en las descripciones de distintos perfiles: "macho duro, "fibrado", "hombre potente", etc. Un cuerpo firme, recio e impetuoso que reafirma, a través de conductas y actitudes escenificas repetidamente (Butler, 2007), su función como progenitor, protector y proveedor (Gilmore, 1994).

Este concepto de masculinidad se fundamenta en la genitalidad centrada en el pene, que se erige en garantía de su virilidad y como síntesis, imagen y esencia de su masculinidad (Otegui, 1999). Lo cual responde a un sistema cisexista (Serano, 2007) que excluye cualquier corporalidad que no responda a la correlación hombre/pene. Cuestiones que hemos visto reflejadas en la utilización de expresiones como: "buen rabo", "dotado", etc. Una potencia sexual que se le presupone a todo "hombre de verdad" y que le lleva a estar siempre preparado para la acción y el éxito sexual: "con ganas", "con aguante", "muy activo", etc.

Además, este modelo de masculinidad está marcado por una vigilancia extrema de la expresión de los sentimientos (Castells y Subirats, 2007), donde la muestra de afecto puede ser considerada como debilidad y feminización: "Yo he llegado a encontrarme […] que no quiere dar ni besos", "coger de la mano y darse un beso se ha convertido en algo más íntimo que lo que podría parecer".

Todo ello generará una dificultad para relacionarse de forma equitativa e igualitaria con el resto de identidades, mientras que las relaciones con los otros hombres se producirán marcadas por la competitividad y la rivalidad, encontrando en el terreno laboral, deportivo o bélico los ámbitos predilectos para ello, como hemos visto reflejado en diversos nombres de usuarios: "ejecutivo", "macho militar", "depor", etc. El contexto deportivo es uno de los escenarios preferentes para la demostración de la virilidad y la competitividad, como hemos podido comprobar en las descripciones de numerosos perfiles: "gym,", futbolista", "deportista", etc. "Competir es la gran palabra de la masculinidad de nuestro tiempo, una palabra que ha pasado del deporte a la economía y de ella a invadir el conjunto de la sociedad" (Castells y Subirats, 2007, p. 98).

Pero el modelo de masculinidad hegemónica requiere de su demostración y exhibición permanente. La virilidad debe ser evaluada y acreditada tenaz e infatigablemente, a través de mecanismos culturales y sociales establecidos para garantizar que no exista la más mínima duda de que se es "un verdadero hombre" (Bandinter, 1993; Connell, 1996; etc.). Una constante y costosa presión social no exenta de malestar e inseguridad, en el intento por alcanzar las metas establecidas y cumplir con las exigencias dictaminadas por este modelo normativo (Montesinos, 2002).

3.2. El fortalecimiento de la masculinidad hegemónica en el s. XXI

A pesar de que todas estas aportaciones consiguieron situar a la masculinidad tradicional en el punto de mira de diversos análisis y desentrañaron el mandato privilegiado de ser hombre, las manifestaciones de este modelo normativo no sólo continúan evidenciándose en nuestros

días, sino que han ido acompañadas de un resurgimiento de nuevas formas de masculinidades neoconservadoras (Carabí y Armengol, 2008; Kimmel, 2019; Rodríguez Soria, 2020) y de una reafirmación y expansión de sus valores y fundamentos. En este sentido, un grupo de usuarios, lamentaban profundamente el retroceso que todo esto suponía: "es lamentable, con todo lo que se lleva trabajando para conseguir derechos", "una pena tanto luchar para que los demás nos acepten como somos y ahora resulta que nosotros mismos no nos aceptamos", "es todo muy regresivo", etc.

Las interpelaciones provenientes de los Estudios de la masculinidad y de género, los discursos feministas, transfeministas y queer no sólo han sido entendidas como amenazas a sus privilegios, cuestionando directamente su presunto papel asignado biológicamente (Bourdieu, 2000; Rodríguez Soria, 2020), sino que han supuesto un fortalecimiento de sus manifestaciones (Martínez, 2019). Una consideración de la que da muestra, por un lado, la vigorización del cuerpo masculino en la actualidad, modelado a base de exigentes rutinas de gimnasio, como si de entrenamientos de alto rendimiento se tratasen. Algo que ha llegado a forjar una nueva estética del cuerpo masculino (Carbí y Armengol, 2008; Enguix, 2010) donde la virilidad se convierte en una mera ostentación muscular (Aguiar, 2015, p. 276). Y en la que internet, a través de redes sociales y aplicaciones, se ha convertido en un inimaginable estrado para la difusión y el alarde (Gómez Beltrán, 2019; Valcuende, Costa y Macarro, 2000), como se puede constatar en multitud de imágenes de los perfiles en esta aplicación. Y, por otro, los excesos de masculinidad que determinados grupos identitarios, antes marginados y excluidos (Sáez, 2005, p. 137-149), han absorbido y asumido como modelos de conducta expresando, bajo nuevas envolturas, la superioridad simbólica de lo masculino.

3.3. Los excesos de masculinidad en el colectivo homosexual masculino

Este proceso de masculinización externa de los hombres identificados como homosexuales comenzaría a mediados del siglo XX (Sáez, 2005), hasta llegar a su máximo apogeo en la actualidad. Un momento en el

que la asimilación de los planteamientos y de los valores que fundamentan el concepto de masculinidad tradicional ha potenciado el incremento de determinadas marcas somáticas, comportamientos y expresiones a modo de mecanismos de verificación obligatoria de la masculinidad, de demostración de la virilidad y de constatación de la hombría (Badinter, 1993; Bonino, 2002; Gilmore, 1994; Connell, 1996), hasta ahora exclusivos de la hegemonía heterosexual.

Como si de "una estrategia para negar y compensar el supuesto afeminamiento del homosexual" (Enguix, 2010, p. 98) se tratara, se ha producido una intensificación de actitudes hiper masculinizadas (Valcuende y Sabuco, 2003). Llegando a participar, en algunos momentos, del mismo proceso de construcción dicotómico que la heterosexualidad (Gómez Beltrán, 2019, p. 46), como hemos comprobado, por ejemplo, en la vinculación de la pluma con el rol sexual "pasivo" y su feminización: "una pasiva […] es la única que se acuesta con un macho de verdad". Una apreciación que alcanza su grado más superlativo cuando catalogan las relaciones sexuales entre hombres con pluma como "lesbianas", "un tortilleo imposible".

"Tomamos como referencia el mundo hetero", nos decían en una de las respuestas. Una homonormatividad (Duggan, 2002) que es consecuencia del proceso de integración del colectivo dentro de la sociedad heteronormativa, y que puede llegar a ser tan opresiva y excluyente como ciertos discursos y prácticas heteronormativas, como hemos constatado en las respuestas obtenidas: "los propios gays nos discriminamos", "nosotros mismos no nos aceptamos", etc.

En este sentido, uno de los ejemplos más evidentes y significativos es el rechazo de la pluma por parte de un sector del colectivo homosexual (Bas, 2020; Colina, 2009), entendida como el afeminamiento de las formas de actuar "culturalmente considerados propios de las mujeres" (Ariza, 2018, 455). Al igual que la homofobia heteropartriarcal, la plumofobia dentro del colectivo homosexual se plantea como un mecanismo de control de las fronteras del género. Una discriminación a modo de sanción para quienes no se adecuan al modelo establecido e incumplen los estándares de masculinidad deseables (Colina, 2009, Gómez Beltrán, 2019) y en la que queda patente un machismo y una

misoginia evidente, al seguir "asociando lo femenino con algo inferior e incompatible con el varón" (Sáez y Carrascosa, 2011, p. 117), como también nos indicaban algunos mensajes.

Asistimos a una transformación del modelo de deseo homosexual masculino en la que la pluma queda completamente deserotizada ya que "el capital sexual gira en torno a códigos asociados a la idea cultural de masculinidad" (Ariza, 2018, p. 468). "No me molan plumas", "la respeto, pero no me atrae", etc. son algunas de las expresiones de los usuarios. Pero desde la plumofobia también son rechazadas las "imágenes que representaban a los homosexuales como hombres afeminados" (Ariza, 2018, p. 454), cuyas formas de vida, lugares de encuentro y socialización también son calificados de excesivos, escandalosos e indecorosos (Colina, 2009), llegando a considerar que dan una mala imagen del colectivo homosexual. Tal y como nos indicaron en algunos comentarios el afeminamiento no sólo es censurable, sino que no es representativo del colectivo y perjudica al resto de homosexuales: "pienso que ellos no nos representan", "eso va en detrimento de los gays que no la tenemos", etc.

Todo ello supone seguir reafirmando "en el imaginario social la visión del homosexual como categoría particular dotada de unas características fijas y supuestamente reconocibles" (Enguix, 2010, p. 87), en la que la pluma sería entendida como indicio indeseable (Colina, 2009) o "marcadores de lo gay" (Gómez Beltrán, 2019, p. 52) que permitiría fácilmente su identificación (Sáez, 2005). Una consideración que enlazaría con la continua demanda de discreción por parte de multitud de usuarios, junto a la ausencia de imágenes en los perfiles llamados "heterosexuales", en un intento por evitar ser reconocidos como hombres que mantienen prácticas sexuales con otros hombres.

4. CONCLUSIONES

El llevar a cabo este proyecto, con la intención de fomentar una reflexión sobre la plumofobia dentro del colectivo homosexual masculino, nos ha permitido extraer, entre otras, las siguientes conclusiones:

En primer lugar, consideramos que este hecho habría que entenderlo como un caso significativo dentro del fortalecimiento y expansión del modelo de masculinidad hegemónica que se está produciendo en las últimas décadas y que ha traído consigo la aparición de nuevas manifestaciones de masculinidades neoconservadoras. Un resurgimiento que ha provocado tanto la absorción de los planteamientos y de los valores que fundamentan este concepto de masculinidad tradicional como algo positivo y deseable por parte de un sector de la comunidad homosexual, como una modificación del modelo de deseo homosexual masculino.

Un proceso de masculinización de los hombres identificados como homosexuales que, si ya las últimas décadas había supuesto un exceso de masculinidad en diversas manifestaciones y expresiones homosexuales, a día de hoy está suponiendo que el término "heterosexual" consiga imponerse y suplantar no sólo al de "masculino" sino al de "homosexual", llegando, incluso a reproducir las estructuras de la dominación masculina.

En segundo lugar, entendemos que esta maniobra identitaria omite, por un lado, que el modelo de masculinidad hegemónica obedece a un proceso de construcción que nada tiene que ver con el determinismo biológico. Y, por otro, que tanto el género como la asociación hombre-masculino-heterosexual sólo responde a los mandatos de una heterosexualidad obligatoria establecida por el sistema patriarcal. Ser o considerarse hombre, no encuentra en los genitales, en la orientación del deseo o en el rol sexual su justificación. En este proceso de hacerse hombre, la masculinidad queda definida desde la oposición, la negación y la subordinación de la feminidad y la homosexualidad, requiriendo constantemente de su demostración y exhibición para su reconocimiento y aprobación social. Cuestiones que también conllevan la asimilación de un sistema cisexista que define la corporalidad masculina y que no contempla la posibilidad de articular el deseo entre aquellos cuerpos masculinos que no responden a la genitalidad cisgénero.

En esta incesante acreditación y exposición de la masculinidad, las redes sociales y las aplicaciones de contactos se presentan como una poderosa y eficaz plataforma de exhibición y ostentación de los

características y atributos asociados a este modelo normativo. Pero estos dispositivos no sólo colaboran en su muestra, sino que contribuyen a reproducir, generar y perpetuar las exigencias sociales de sexo-género y la normativización del modelo de masculinidad tradicional.

En tercer lugar, el estudio de los perfiles denominados "heterosexuales" y las consideraciones obtenidas en diversas respuestas y conversaciones mantenidas, nos han posibilitado reconocer algunas diferencias en la utilización de este término en los distintos perfiles: Por un lado, encontramos aquellos usuarios con pareja heterosexual y, por tanto, tienen relaciones y prácticas con mujeres. En este grupo reducido el término "heterosexual" vendría a reemplazar al de "bisexual" o "polisexual". Por otro, aquellos usuarios que, aunque sólo tienen prácticas homosexuales, se mantienen al margen de todo lo relacionado con el mundo homosexual, salvo para las relaciones sexuales, en las que establecen como requisito indispensable la posesión de rasgos y atributos asociados a lo masculino, desde el punto de vista hegemónico. En este otro caso, la pretendida heterosexualidad vendría a indicar una negación de la homosexualidad explícita. Y, por otra parte, aquellos usuarios que aun viviendo una vida pública como homosexual consideran la pluma y el amaneramiento como algo negativo y repudiable, intentando así diferenciarse de otros hombres homosexuales afeminados. En este caso, el término "heterosexual" viene a subrayar la ausencia de feminidad.

En todos los casos, la autodefinición como heterosexual podría entenderse como una estrategia de manifestación discriminatoria. A través de la utilización y apropiación del calificativo "heterosexual", desarrollan un mecanismo de exhibición de un modelo de masculinidad tradicional asociado a la auténtica virilidad y donde la heterosexualidad se presenta como la exaltación de la verdadera hombría. Una plusvalía de masculinidad que repele, ahuyenta y niega los vestigios de la feminidad y, por tanto, de homosexualidad.

También es cierto que algunas de estas maniobras identitarias han de ser comprendidas como tácticas de camuflaje, defensa y supervivencia ante las valoraciones que aún tiene la homosexualidad en la actualidad. Unas consideraciones que obligan, aún en nuestros días, a muchos hombres homosexuales, bisexuales o polisexuales, con sus respectivos

recorridos vitales sujetos a unas obligaciones concretas, a vivir las relaciones sexuales con otros hombres desde la ocultación y el estigma.

En cuarto lugar, el análisis de los diversos perfiles de usuarios nos ha permitido constatar cómo, en este proceso de convencer a los demás de su masculinidad, el rechazo al afeminamiento en la forma de hablar, en los gestos y actitudes juega un papel fundamental. La pluma es interpretada como el resultado de la suma de la feminidad y la homosexualidad. Un comportamiento indecoroso y excesivo impropio del género masculino. Un síntoma visible de la homosexualidad, como si esta fuera una categoría estable, fija y reconocible socialmente a través de determinados marcadores somáticos. Un indicio arriesgado que permitiría localizar fácilmente la ausencia de virilidad y, en consecuencia, provocaría la pérdida de los privilegios y ventajas asociadas a lo masculino.

De este modo, la plumofobia se manifiesta como un mecanismo de control de las limitaciones del género. Una discriminación a modo de penalización para aquellos que no acatan y transgreden las exigencias de género establecidas y en las que lo femenino sigue soportando una consideración negativa y unas dificultades añadidas. Por ello, la discriminación de la pluma es entendida por muchos otros usuarios como una exclusión machista, misógina y homófoba dentro de un colectivo históricamente discriminado.

Y, por último, hemos podido corroborar cómo esta estrategia de alejamiento de los indicios de homosexualidad, no se detiene a considerar que, por un lado, el afeminamiento de los gestos y comportamientos no es sólo exclusivo de los hombres definidos como homosexuales. Y, por otro, que el pretender y querer mostrarse como "heterosexual masculino" también requiere de una puesta en marcha de una serie de códigos corporales y de una escenificación y teatralización en las formas y los modos de actuar que supongan su reconocimiento y valoración como tal por parte de los demás. Un proceso de masculinización que requiere de un amaneramiento y disciplina corporal equiparable a la pluma homosexual, aunque esta sintomatología sea indetectable para la mirada heteropatriarcal.

5. REFERENCIAS

Aguiar, J. C. G. (2015). ¡Ámame por ser bello! Masculinidad= cuerpo+ eros+ consumo. *Revista de Estudios de Género*. *La Ventana*, 1(8): 269-283. https://tinyurl.com/mwzctsdn

Ariza, S. (2018). «Las plumas son para las gallinas»: masculinidad, plumofobia y discreción entre hombres. *Disparidades. Revista de Antropología*, 73(2): 453-470. https://tinyurl.com/y9c8trah

Badinder, E. (1993). *XY La identidad masculina*. Alianza Editorial.

Bas, X. (2020). *Pelo y pluma. Una aproximación personal al cuerpo y la identidad*. Bellaterra.

Bonino, L. (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers Feministes*, 6: 7-35. https://tinyurl.com/5yajcfpn

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.

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

Carabí, À. y Armengol, J. M. (ed.), (2008). *La masculinidad a debate*. Icaria.

Castells, M. y Subirats, M. (2007). *Mujeres y hombres ¿Un amor imposible?* Alianza.

Colina, C. (2009). La homofobia: heterosexismo, masculinidad hegemónica y eclosión de la diversidad sexual. *Razón y palabra*, 14(67). https://tinyurl.com/crsfrxz2

Connell, R. W. (1996). *Masculinities*. Polity Press.

Duggan, L. (2002). The New Homonormativity: The Sexual Politics of Neoliberalism. En R. Castronovo y D. D. Nelson, *Materializing Democracy: Toward a Revitalized Cultural Politics* (pp. 175-193). Duke UP.

Enguix, B. (2010). Fronteras, cuerpos e identidades gays. *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, 26: 83-106. https://tinyurl.com/2xfcmbzk

Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados. La política del género y la construcción de la sexualidad*. Melusina.

Gilmore, D. D. (1994). *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*. Paidos.

Gómez Beltrán, I. (2019). Grindr y la masculinidad hegemónica: aproximación comparativa al rechazo de la feminidad. *Estudios sociológicos*, 37(109): 39-68. https://tinyurl.com/zyxxua4t

Guasch, O. (2006). *Héroes, científicos, hetrosexuales y gays. Los varones en perspectiva de género*. Bellaterra.

Kimmel, M. (2019). *Hombres (blancos) cabreados. La masculinidad al final de una era*, Barlin.

Martínez, R. (2019). *Nos acechan todavía. Anotaciones para reactivar el movimiento LGTB.* Egales.

Montesinos, R. (2002). *Las rutas de la masculinidad. Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. Gedisa.

Mowlabocus, S. (2016). *Gaydar culture: Gay men, technology and embodiment in the digital age*. Routledge.

Otegui, R. (1999). La construcción social de las masculinidades. *Política y Sociedad*, 32: 151-160. https://tinyurl.com/hpbrebxs

Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual. Prácticas subversivas de identidad sexual*. Editorial Opera Prima.

Preciado, B. (2011). *Cuerpo impropio. Guía de modelos somatopolíticos y de sus posibles usos desviados*. Resumen del Seminario impartido en la Universidad Internacional de Andalucía. Sevilla. España. https://tinyurl.com/ynfhjy5x

Rodríguez Soria, A.J. (2020). *La nueva masculinidad de siempre. Capitalismo, deseo y falofobia*. Anagrama.

Sáez, J. (2005). Excesos de la masculinidad: la cultura leather y la cultura de los osos. En GTQ (Grupo de Trabajo Queer), *El eje del mal es heterosexual. Figuraciones, movimientos y prácticas feministas queer*. (pp. 137-148). Traficantes de Sueños.

Sáez, J. y Carrascosa, S. (2011). *Por el culo. Políticas anales*. Egales.

Serano, Julia (2007). *Whipping Girl: A Transsexual Woman on Sexism and the Scapegoating of Femininity.* Seal Press.

Valcuende, J.M., Costa, P.R.S.M. y Macarro, M.J.M. (2020). Interacciones sexuales en el mundo online. *Cadernos Pagu*, 59. https://doi.org/10.1590/18094449202000590016

Valcuende, J.M. y Sabuco, A. (2003). *La" homosexualidad" como representación hiperbólica de la masculinidad*. En J. Blanco y J.M. Valcuende, *Hombres: La construcción cultural de las masculinidades* (pp. 135-154). Talasa Ediciones

Wittig, M. (2010). *El Pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Egales

CONTRACUERPOS: LA ESCULTURA COMO PROCESO DE INVESTIGACIÓN Y RESISTENCIA ANTE LA NORMATIVIDAD DE SEXOGÉNERO

Oihana Cordero Rodríguez
Universidad de Granada

Alfonso Del Río Almagro
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Desde la década de los años ochenta, las teorías *queer* y las teorías trans vienen proporcionando un marco de acción teórico-práctico que ha permitido a muchas personas involucradas en los contextos artísticos y activistas llevar a cabo proyectos e investigaciones para analizar y transformar el sistema hetero-patriarcal y cisexista de nuestras sociedades.

Partiendo de los estudios visuales, de la producción artística propia, del análisis del arte como métodos de investigación e incorporando posicionamientos feministas de producción del conocimiento, así como planteamientos deconstruccionistas del saber, hemos podido comprobar cómo se pueden tensar y transgredir los límites de los discursos normativos de dichos sistemas. La aplicación de esta metodología híbrida nos ha posibilitado perseguir los objetivos de las distintas investigaciones que venimos desarrollando. Detectar y analizar, pero, sobre todo, hallar herramientas diversas para transformar las exclusiones que el sistema heteropatriarcal y cisexista provoca es uno de los fines últimos de nuestras investigaciones.

En este sentido y a través del presente texto, se analizan las obras escultóricas producidas entre 2017 y 2018 bajo el denominador común Contracuerpos, que es a su vez uno de los resultados obtenidos durante el desarrollo de las investigaciones llevadas a cabo por el Grupo de

Investigación HUM-425 de la Universidad de Granada. Mediante la producción artística propia, a través de un lenguaje híbrido que conjuga la cerámica con otras técnicas escultóricas, se investigan los cambios de las ficciones de sexogénero a partir de los años no-venta, se analizan las formas de resistencia ante la normatividad cisexista corporal, se estudian los modos de relación sexoafectiva más allá de la heteronormatividad y se proponen nuevas fracturas en el sistema normativo que oprime los cuerpos y que produce procesos de exclusión.

1.2. METODOLOGÍA

Desde finales de los ochenta y principios de los años noventa, gracias al desarrollo de las teorías *queer* (Córdoba, Sáez y Vidarte, 2005) y los estudios trans (Missé y Galofre, 2017), se han venido analizando los sistemas de categorización sexoafectivas y de género desde la performatividad y la discursividad. Estos análisis han permitido comprender y desvelar los mecanismos que las tecnologías de género (De Lauretis, 1987) tienen, tanto para naturalizar la heterosexualidad y el binarismo cisgénero, como para expulsar fuera de la norma toda propuesta afectiva y corporal que se desvíe de este pretendido eje natural.

Posicionamientos feministas y filosóficos como los de Teresa de Lauretis (1990), Judith Butler (2007) o Paul B. Preciado (2002) –entre otros– que incluyen las revisiones del pensamiento de Monique Wittig, Jaques Derrida, Guilles Deleuze, Michel Foucault, etc., han posibilitado un aparato teórico que nos permite poner en crisis las categorías ‹sexo› y ‹género› así como sus sistemas binarios. Los análisis desde los estudios trans y las propuestas como las de Kate Bornstein (1994), Sandy Stone (1991) o Leslie Feinberg (1992) resultan reveladoras para comprender las ficciones normativas de la identidad, su sistema cisexista y las exclusiones que este provoca.

Entre las diversas formas de análisis de los sistemas jerárquicos excluyentes que albergan nuestras sociedades, pero también en sus formas de resistencia y confrontación, están sin duda las que se proponen desde los entornos artísticos. Desde los años noventa, el arte ha mostrado su capacidad para la transdisciplinariedad, para la acción relacional y performativa (Ramírez y Carrillo, 2004), modificando sus formas

tradicionalmente institucionales para contaminarse con los activismos y la calle. Durante esta década se gestan o se refuerzan nuevos modos de hacer (Blanco, Carrillo, Claramonte y Expósito, 2001), surgen las prácticas colaborativas, el auge de un arte activista, el arte relacional y la acción como instrumento clave de análisis y discurso político (Navarrete, Ruido y Vila, 2005). El arte muestra su capacidad para poner en relación cuestiones políticas, sociales y estéticas desvelando los entramados ideológicos que subyacen en sus articulaciones. Se amplían y reformulan, también, los temas de interés para el campo del arte. La crisis del sida, las teorías feministas y decoloniales, la crisis de las identidades hegemónicas, las teorías sobre la posmodernidad y la crisis del capitalismo comienzan a generar prácticas artísticas con un mayor componente político y activista. Ejemplo de ello son propuestas como *De la Acción Directa considerada como una de las Bellas Artes* –y sus derivas– llevadas a cabo por el Museo de arte Contemporáneo de Barcelona (2000-2001), exposiciones como *Genealogías feministas en el Estado español: 1960-2010* (2012, Musac, León), *Trigger: Gender as a tool and weapon* (2017, New Museum, Nueva York), o las obras de artistas como Cabello/Carceller, Laura Aguilar, Lyle Ashton Harris, Shigeyuke Kihara, Zanele Muholi, etc.

Alineadas con estos mismos enfoques artísticos y con los estudios visuales como herramienta de abordaje (Brea, 2005), desde el Grupo HUM-425 de la Universidad de Granada venimos aplicando una metodología híbrida e interdisciplinar, que si bien se puede describir como deductiva, comparativa y crítica, evita los presupuestos científicos positivistas y elude las metodologías propias de las ciencias sociales con la intención de encontrar en el análisis del arte el método apropiado (Pérez, Gómez y Hernández, 2006; Sullivan, 2010). Para ello se incluyen posicionamientos feministas como herramienta de producción de conocimiento (Haraway, 1998; Sandoval, 2004; Gregorio, 2006) así como planteamientos deconstruccionistas del saber (Burr, 1997). Tal como señalan Moreno, Valladares y Martínez (2016), «[…] la acción de crear utiliza simultáneamente la reflexión, el análisis crítico, la obtención de conclusiones y la acción, entendido todo ello como camino, vía para conocer cómo se construye el conocimiento» (p.28). En este

sentido, entendemos que la práctica artística es como una madeja que al estar envuelta y retorcida ha generado adherencias entre los hilos que una vez compactados no es posible deshilar. La investigación científica sugiere un inicio y un fin, un camino lineal para una sucesión de hechos ordenados que puedan ser narrados y contrastados. Nuestra madeja, sin embargo, deviene en un nuevo objeto que si bien está hecho de la misma sustancia ya no presenta la misma estructura. Esto implica nuevos abordajes de aproximación. Hemos querido denominar esta forma de producción de conocimiento, esta fórmula para transferir al público nuestras investigaciones, nuestras conclusiones y preguntas con el término *herramienta de pensamiento afectiva;* porque esta invita al cuerpo observante, a ese sistema somático que se aproxima a las obras, a activar todos sus mecanismos de percepción y pensar con ellos. Los estudios visuales y la propia práctica artística nos permiten este modo de hacer.

2. UBICARSE EN LOS DISCURSOS DEL SEXOGÉNERO Y LA SEXUALIDAD

El sistema de sexogénero dominante en nuestras sociedades occidentales actuales y su jerarquía social, donde el hombre prevalece sobre la mujer, es sostenido por un complejo entramado de tecnologías (De Lauretis, 1987) que lo afianzan y lo perpetúan. Un análisis de tales tecnologías ha sido, y sigue siendo, propuesto y realizado por los movimientos y teorías feministas. Desde los primeros textos y manifestaciones que analizaban el sistema legal, sus aberraciones y sus relaciones con otras opresiones –como el sufragio femenino y la esclavitud– del siglo XIX (Truth, Wells, Hill Collins, et ál., 2012; Amorós y De Miguel, 2005) hasta finales de los años ochenta del siglo XX, el sujeto político del feminismo y la naturaleza de este apenas fueron cuestionados. A mitad de siglo, John Money (1957), y más tarde Robert Stoller (1968), crearán una herramienta que será de gran utilidad para los feminismos de los años sesenta y setenta: el concepto *género.* Este surgió en 1947 de la mano de John Money, dentro del ámbito clínico y en relación al tratamiento de bebés intersexuales que el discurso médico no podía clasificar solo como hombres o como mujeres (Preciado, 2008, pp. 81-82). Tanto Money como Stoller definirán el género como una parte

psicológica del sexo, dando lugar a un largo enfrentamiento entre biología y cultura. En este mismo contexto histórico, en 1949 Simone de Beauvoir publicó su libro *El segundo sexo,* donde afirmaba que «No se nace mujer: se llega a serlo» (Beauvoir, 1981, p.13). A pesar de que Beauvoir no usa el concepto género, en su desarrollo teórico el sexo queda definido como una verdad anatómica y natural en la que la sociedad vuelca las intenciones productivas de mujer. Si bien la obra de Simone de Beauvoir es de gran importancia para comprender los procesos construccionistas del sexogénero, establece, al igual que su contemporáneo Money, una dicotomía naturaleza/cultura.

Durante estos años el concepto género, en contraposición al sexo, fue instrumentalizado por los feminismos de los años sesenta y setenta para combatir los roles sociales que someten a las mujeres: el género pasó a ser la noción cultural donde ubicar la diferencia sexual. Así, la asunción del género como la parte construida del sexo –quedando este adscrito a la biología y a la naturaleza, y con ello postergado su análisis y debate– resultó ser de gran utilidad para los logros feministas de estas décadas. Tal y como explica Preciado (2002) «la fuerza con la que el discurso feminista designó al cuerpo femenino como el producto de la historia política, y no simplemente de la historia natural, debe proclamarse como el comienzo de una de las mayores rupturas epistemológicas del siglo XX» (p. 121). Sin embargo, la creciente tensión entre biología y cultura, se hacía sentir en las corrientes feministas surgidas en aquella época, creando un debate que enfrentaba esencialismo y construccionismo y que sigue vigente, en gran medida, hoy en día.

Muchas de las propuestas artísticas de los años setenta y sesenta (Lord y Meyer, 2013) dan muestra de las cuestiones y las perspectivas abordadas por los feminismos de esos años. Ejemplo de ello es el proyecto de la *Womanhouse* (Cottingham, 1998), un proyecto artístico, colaborativo, feminista y pedagógico organizado en 1972 por Judy Chicago y Miriam Shapiro en el contexto del California Institute for the Arts (EE UU) que, junto con más de veinte alumnas, desarrollaron análisis, investigaciones y propuestas artísticas en relación a las construcciones de sexogénero.

Sin embargo, no será hasta finales de los años ochenta del siglo XX cuando comience a cuestionarse cuál es el sujeto político del feminismo. Propuestas como las de De Lauretis (1990) o Butler (2002, 2007) estudiarán el marco epistemológico que opera en los discursos feministas, cuestionando el sujeto político que el feminismo como discurso y práctica de representación produce (Preciado, 2008) y llevando a cabo un análisis más profundo del sistema de sexogénero y de las tecnologías de este. Estas nuevas propuestas posibilitarán la superación de los esencialismos heredados, dando salida al debate que quedó soterrado durante las dos décadas anteriores que ubicaba el sexo (y la sexualidad) en el terreno de la biología y la naturaleza. Estos nuevos discursos que emergen a partir de los años ochenta y noventa estaban relacionados, sin duda, con los textos feministas de bell hooks, Gloria Anzaldúa, Cherríe Moraga, Barbara Smith, Audre Lorde, Chela Sandoval o Gayatri C. Spivak (hooks, Brah, Sandoval et ál., 2004), que se alzaron dando voz a unos feminismos que se demuestran múltiples, alejándose del discurso que sitúa el sujeto político del feminismo en la mujer blanca, heterosexual y de clase media, y dando forma a las críticas teóricas de los feminismos negros, lesbianos y poscoloniales. En este contexto surgen el movimiento y el activismo *queer*, en comunidades lesbianas, trans y gays, localizándose primero en EEUU y después en otras geografías. Surge en un momento sociopolítico convulso, en un cruce de caminos donde confluyen: las crisis que se estaban dando en los movimientos feministas, las crisis de los movimientos de gays y lesbianas, la crisis del sida y el activismo de las periferias identitarias, como lo transexual y transgénero (Córdoba, Sáez y Vidarte, 2005). El activismo y las teorías *queer* y trans harán visibles realidades, identidades y subjetividades que ponen de manifiesto formas de producción somática y de deseo sexoafectivo que confrontan y hacen evidentes las ficciones binarias y normativas que operan en las lógicas heteropatriarcales y cisexistas de nuestras sociedades. El activismo *queer* está ligado en sus inicios a grupos como *Queer Nation*, *Fierce Pussy*, *Radical Faeries* o *Lesbian Avengers*, con eslóganes como "We are queer, we are here, get used to it" (Martínez-Oliva, 2005, p. 90) y, en el Estado español, a grupos como *LSD* o la *Radical Gai*. Las teorías derivadas del activismo *queer* y trans pronto llegaron a la academia, y a partir de los

trabajos de Teresa de Lauretis, Judith Butler, Eve K. Sedgwick, Sandy Stone, Kate Bornstein, y más tarde Jack Halberstam, Paul B. Preciado, Susan Stryker, etc. se comienza a generar un cuerpo teórico que permitirá destramar los ejes discursivos que atraviesan las nociones de género, sexo, heterosexualidad y homosexualidad, mostrando que son construcciones culturales, ahora desnaturalizadas, donde se sustenta el sistema hegemónico binario heteropatriarcal y cixesista.

Las teorías y prácticas *queer* y trans, son fuerzas que han venido modificando, no solo el feminismo y todo lo que este conlleva, sino los presupuestos y los códigos de representación de los cuerpos, del sexogénero y de la sexualidad. Desde los años noventa, artistas y activistas trabajarán desde y con el arte para mostrar y reivindicar la diferencia –entendida esta como una resistencia política y no como una identidad estable– haciendo visibles aquellas subjetividades y formas de vida que quedan fuera de la norma heteropatriarcal y cisexista. Artistas como Del LaGrace Volcano, Pedro Lemebel y Francisco Casas, Giuseppe Campuzano, Guillermo Gomez-Peña, Catherine Opie, Shu Lea Cheang, Cabello/Carceller, etc. ofrecerán desde los años noventa análisis y prácticas que informan y transforman estas cuestiones. Exposiciones como *Féminin masculin. Le sexe de l'art* (1995, Centre Georges Pompidou, París), *Bad Girls* (1993, Instiute of Contemporary Art, Londres), *Oh Girl, It's a Boy* (1994, Kunstverein Münhen, Munich), *Rrose is a Rrose is a Rrose: Gender Performance in Photograflhy* (1997, Guggenheim Museum, Nueva York) o *Irudi lausotua/El rostro velado, travestismo e identidad en el arte* (1997, Koldo Mitxelena, Donostia) también dan muestra de ello. la imagen.

3. CONTRACUERPOS COMO ESTRATEGIA DE REPRESENTACIÓN

Una de las estrategias de representación utilizadas por el movimiento *queer* radica en el propio nombre. El término *queer* significa en inglés "raro", pero también "maricón", "bollera" (en un sentido peyorativo). La apropiación del insulto para la autodenominación es una estrategia para desarticular el poder de enunciación que aquellas posiciones

normativas utilizan para excluir a las personas insultadas. Al pronunciar el insulto desde la posición de exclusión, este adquiere un nuevo sentido y un nuevo contexto. Si tenemos en cuenta las observaciones que hace Paul B. Preciado sobre la etimología de la palabra *queer*, constataremos que esta era, en origen, un insulto un tanto difuso y diverso que no parecía ceñirse con precisión a un aspecto concreto de la persona a la que apelaba. La palabra *queer* denotaba la dificultad de la persona que la ponía en uso para encontrar una categoría que se ajustase a lo que pretendía definir: "Lo que de algún modo equivale a decir: aquello que llamo '*queer'* supone un problema para mi sistema de representación, resulta una perturbación, una vibración extraña en mi campo de visibilidad que debe ser marcada con la injuria" (Preciado, 2009). Por tanto, *queer* englobaba todo aquello que no se puede definir bien pero que sin duda no se ajustaba a la representación normativa de sexogénero y sexoafectiva.

Esta misma estrategia de apropiación del insulto, de celebración de la diferencia y la diversidad, es la base y el fondo de las propuestas escultóricas que se agrupan bajo la denominación *Contracuerpos* y que fueron expuestas en la muestra artística *Cuerpos. El tiempo de la sepia.* Abierta al público del 18 de enero al 16 de marzo de 2018 en la sala de exposiciones del Parque Tecnológico de la Salud de Granada (España) –una sala gestionada por la Madraza Centro de Cultura Contemporánea de la Universidad de Granada.

El título de esta exposición alude a un refrán africano citado por la socióloga María Paula Meneses en una mesa de debate durante el taller *Pensar lo descolonial mirando a Andalucía* (Meneses, 2017). Meneses señaló que en África existe un refrán para explicar que hay siempre dos caras de la historia, la que cuenta el cazador y la que cuenta el león. La socióloga afirmaba que ya ha llegado "el tiempo del león", incitando a las personas inmersas en procesos de exclusión a que cuenten y hablen, a que propongamos y expongamos otras realidades. El león y la sabana quedan, sin embargo, lejos de nuestras realidades geográficas y políticas; no así la sepia, un animal presente en nuestra cultura inmediata que nos permitía "hablar de nuestros cuerpos y sus carnes, de sus usos, sus relaciones, sus gustos y sus hábitos. Algunas personas no tenemos el

privilegio del león, rey de la selva, pero tenemos la estrategia bastarda de la sepia, su carácter impostado, su adaptación, su alegría" (Cordero, 2019a, p13). Al igual que el título de esta exposición, las propuestas escultóricas realizadas mediante cerámicas y técnicas mixtas de la serie *Contracuerpos* nos posibilitan acercarnos al análisis y la producción de nuestros propios cuerpos y relaciones, de cuestionar el sistema heteropatriarcal y cisexista e indagar en sus producciones somáticas y sociales.

La serie de obras *Contracuerpos* es un proceso de investigación en sí misma, pero también, es al mismo tiempo resultado obtenido durante las investigaciones llevadas a cabo en el grupo de investigación HUM-425 de la Universidad de Granada. Moreno, Valladares y Martínez (2016) señalan que en la investigación y creación artística "la acción de crear utiliza simultáneamente la reflexión, el análisis, la obtención de conclusiones y la acción" (p. 29). Los análisis llevados a cabo en relación a los cuerpos y las representaciones de sexogénero, así como las investigaciones sobre sus vinculaciones con el discurso espacial, la ciencia, la medicina, la cultura, etc. forman parte de estos grupos escultóricos. Las obras que componen la serie *Contracuerpos* han sido expuestas en diversos certámenes: *III Bienal Andaluza de Creación Artística Comteporánea* (2019) en la Fundación Madariaga (Sevilla), en la previamente mencionada *Cuerpos. El tiempo de la sepia* (2018), adquiridas para la Colección de Arte Contemporáneo de la Universidad de Granada (2018) y expuestas y premiadas en el *80 Exposición Internacional Artes Plásticas Valdepeñas* (2019), en el Centro Cultural La Confianza (Valdepeñas), entre otros.

Estas propuestas escultóricas pretenden ser una herramienta para que el público reflexione sobre el cuerpo y sus relaciones: cada obra encierra una multitud de vínculos y disidencias que el cuerpo establece con lo cultural, lo político, lo religioso o lo científico. Desvelar los matices –cambiantes y plurales– y situar su propio punto de unión, se ofrece como tarea para el público. Así, partiendo de lo propio, lejos del ideal normativo de la sexualidad y del sexogénero, analizando y transformando las dicotomías heteropatriarcales y cisexistas, los *contracuerpos* pretenden seducir al público para que cada persona se aproxime a ellos

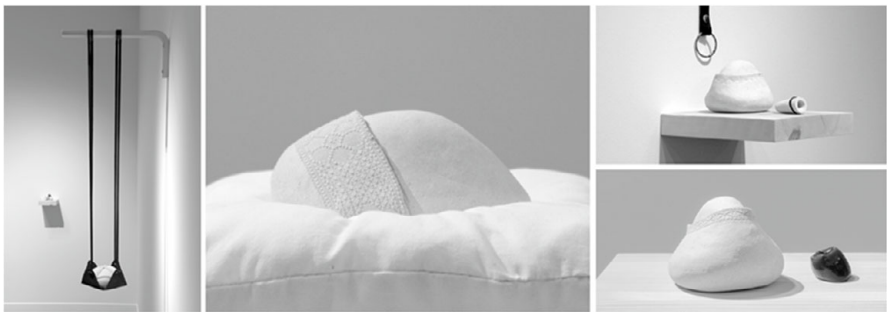
y establezca su propio vínculo: ubicándose cerca o lejos, dentro o fuera, en medio, en la negación, en el reconocimiento, en la participación del código secreto, en la sorpresa, en la incomprensión, en la duda. ¿Qué son esos cuerpos?, ¿qué hacen?, ¿qué quieren?

Contracuerpos engloba una serie de esculturas que en ocasiones adquieren denominaciones específicas con la intención de resaltar algunos de los aspectos que se investigan a través de ellas. Podríamos distribuir el total de estos grupos escultóricos de la siguiente manera:

- 1. *Amantes* (#19~22), dedicadas a la sexualidad no normativa y que aluden de forma específica al deseo y sus articulaciones somáticas y sociales.
- 2. *Contracuerpos* (#1~5), centradas en las representaciones corporales de las ficciones de sexogénero.
- 3. Aquellas que siendo también *contracuerpos* y/o *amantes*, confrontan estas realidades con cuestiones específicas como la religión en *Águeda, Sebastián y Tomás* (2018), el sistema legal en *Tentar, bombear* (2017), la cultura *queer* en *Semiosis* (2018), los códigos de relación cultural en *Código paisley* (2017) o la medicina en *Gramos por centímetros* (2018), etc.

Todas ellas están realizadas en cerámica refractaria y se relacionan en su creación con algún otro material como el látex, el cuero, el metal, el papel, la cuerda, las impresiones a color, la madera, la tela o el hilo. Las formas apelan al cuerpo, a lo orgánico; en su reducido tamaño han sido modeladas para que podamos percibir algo corpóreo sin definición precisa. Los colores y las estrategias aluden en ocasiones a la sepia, a sus formas, a sus órganos, a sus fluidos.

IMAGEN 1. *Amantes #21 (2018), Amantes #19 (2017), Contracuerpo #5 (2017), Contracuerpo #1 (2017)*



Tanto en la serie *Amantes* como en la serie *Contracuerpos* encontramos diversas corporalidades y formas de aproximación sexoafectiva. Prácticas S/M, protuberancias cilíndricas, formas dactilares cubiertas de látex, formas blandas rellenas de líquido, dildos de cerámica, argollas, partes de arneses, almohadas mullidas en solitario o en comunidad, lencería cerámica, orificios, lenguas. Todas ellas reflexionan y analizan la construcción del sexogénero y la sexualidad. Reflexionan sobre las prácticas no normativas que van desde el dolor al placer, de la soledad al grupo, de la carne y el hueso al material sintético. Muestran diferentes estrategias sexoafectivas, pero, también, diversas formas para construir y transformar el cuerpo, la subjetividad y la identidad. Alineadas con las prácticas artísticas posteriores a los años noventa descritas anteriormente, cada uno de estos conjuntos cerámicos encierra detalles y matices que hunden sus raíces en el activismo *queer* y trans, en los análisis teóricos de Paul B. Preciado (2008), Judith Butler (2007), Kate Borstein (1994), etc.

IMAGEN 2. *Gramos por centímetros (2018), Contracuerpo #4 (2017) y vista de la sala*



Las piezas *Gramos por centímetros* (2018) y *Contracuerpo #4* (2017), desvelan algunas de las relaciones que la carne y la representación del sexogénero mantienen con la cirugía y el discurso médico-científico. La ciencia y sus procesos para crear significados tiene una estrecha relación con la noción de ver-dad de los cuerpos (Foucault, 1991). La medicina es un dispositivo de producción de cuerpos normales y abyectos, define, con sus sistemas de representación, qué cuerpos son patológicos y qué cuerpos han de ser intervenidos, vigilados, reconducidos y transformados. Sin embargo, si bien el discurso médico fuerza y agrede en muchas ocasiones los cuerpos trans y los cuerpos intersex (García, 2015), también puede resultar un aliado de las decisiones somáticas de cada subjetividad que planifica, transforma e interviene la carne para adaptarla a sus necesidades y placeres. En *Contracuerpo #4* (2017) podemos observar una aguja de sutura que envuelve dos formas tubulares de distintos materiales, los matices son múltiples y sin embargo enfocan la misma cuestión, la verdad de los cuerpos, su construcción desde la ciencia y la medicina, pero también desde la resistencia a la normatividad cisexista. La obra Gramos por centímetros incide en las mismas cuestiones y es explícita en sus palabras: gramos y centímetros, dos sistemas de medición. Se conjugan un objeto cerámico, una vara de metal y un *foam* de uso habitual en lencería. Un peso entregado a cambio de largas cicatrices para confrontar el sistema binario de sexogénero pero, los gramos y los centímetros, también representan sistemas de medición usados por el discurso científico para definir el cuerpo, construir sus diferencias, generar patologías y señalar lo abyecto.

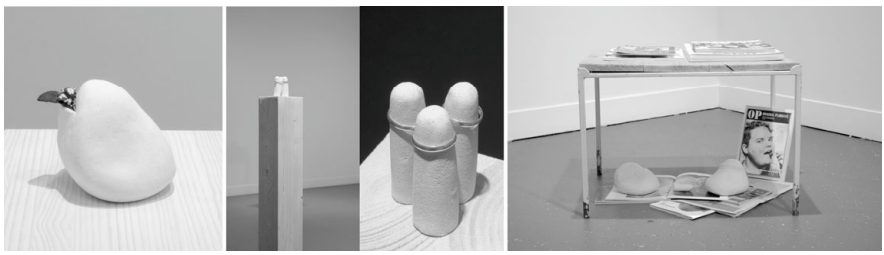
IMAGEN 3. *Águeda, Sebastián y Tomás (2018)*



Águeda, Sebastián y Tomás (2018) es un conjunto de tres piezas cerámicas que se relaciona con la religión. Esta es, sin duda, otra de las manifestaciones culturales que históricamente ha configurado los cuerpos, sus diferencias, sus jerarquías y sus relaciones sexoafectivas. El título de la obra ha borrado la santidad de sus nombres y, sin embargo, son reconocibles a través de tres fragmentos de pinturas relevantes de la historia del arte intervenidos digitalmente: *Santa Águeda* (1640 ca.) de Francesco Guarino, *San Sebastián* (1615 ca.) de Guido Reni y *La incredulidad de Santo Tomás* (1602 ca.) de Caravaggio. La tradición cristiana y la hagiografía dicen que a Águeda de Catania le cortaron los pechos como tortura, sin embargo, en la representación que de ella hace el pintor Guarino, la extirpación y el éxtasis se confunden. Lo mismo sucede con Sebastián, soldado y mártir que, convertido en icono homosexual, también fluctúa entre el dolor y el placer. El apóstol Tomás es el máximo representante de la duda y, con ella, de la verdad del cuerpo. Los fragmentos de los cuadros están confrontados con tres piezas cerámicas. Cada una de ellas establece relaciones corporales y conceptuales con dichas imágenes religiosas. Águeda cubre con un paño ensangrentado su mastectomía y la representación de su éxtasis nos abre un abanico de posibilidades para comprender el sentido de esta. Sebastián, atravesado por las lanzas, mantiene una relación de placer con su dolor. La apropiación de un santo religioso es una estrategia homosexual cultural disruptiva y su relación con los orificios, sin duda, también lo es. La duda del apóstol y la comprobación de la carne para definir la verdad de los cuerpos es una estrategia utilizada por los dispositivos (Foucault, 1979; Agamben, 2011) de producción del sexogénero. Las relaciones que se establecen entre los cuerpos cerámicos y las imágenes

intervenidas reinciden y amplían estas nociones e investigan las construcciones de sexogénero planteadas en los epígrafes anteriores.

IMAGEN 4. *Código paisley (2017), Tentar, bombear (2017), Semiosis (2018)*



El título de la obra *Tentar, bombear* (2017) es una referencia al cuerpo y al triple corazón de la sepia, pero es, también, una reflexión sobre los límites del sistema legal del matrimonio y su vinculación con el heteropatriarcado y el sistema capitalista de producción. Si bien esta fórmula de unión civil ha sido una lucha histórica por los derechos del colectivo LGTBIQ+, también ha sido un tema de debate dentro del mismo (Vidarte, 2010). Desde diversos colectivos se plantean formas de resistir a la configuración de pareja sexoafectiva estable como modo de articularse social y económicamente. Esta obra es una propuesta poliamorosa (Easton y Hardy, 2018; Anapol, 2010), tres anillos para tres tentáculos. Una alianza imposible en nuestro sistema legal que, sin embargo, es practicada como forma de amar y de resistir por muchas personas. Piezas como *Semiosis* (2018) o *Código paisley* (2017) están directamente relacionadas con la cultura *queer*, homosexual y trans. Para aproximarse a ellas debemos de adentrarnos en sus manifestaciones artísticas, fotográficas, editoriales, en los códigos de actuación, de relación, en sus políticas de representación. Semiosis nos propone varias piezas cerámicas cobijadas bajo una mesita. Esparcidas junto a ellas y sobre la mesa, se hallan ediciones de diversas publicaciones y revistas: *Candy*, *Kink*, *Marikink*, *Original Plumbing*, *Isla Ignorada*, *Butt*, Girls Like Us, Una buena barba, etc. Las cerámicas, las páginas de estas revistas y los símbolos culturales a los que apelan se relacionan para producir una suerte de múltiples semiosis.

4. CONCLUSIONES

Hemos comprobado que las prácticas artísticas estudiadas en el transcurso de esta investigación, llevadas a cabo a partir de los años noventa, tienen una estrecha relación con las investigaciones feministas sobre la sexualidad y las construcciones de sexogénero realizadas desde contextos activistas y académicos *queer* y trans. Además, estas prácticas artísticas son capaces no solo de analizar, sino de proponer transformaciones de diversa naturaleza en las políticas de representación de los cuerpos y en sus relaciones, como es el caso de las obras de Shu Lea Cheang, Guillermo Gomez-Peña, Catherine Opie, etc.

En el contexto de estas prácticas y mediante la metodología aplicada, las obras escultóricas que componen la serie *Contracuerpos* devienen en lo que hemos denominado herramientas de pensamiento afectiva. Estas esculturas posibilitan nuevos abordajes en las políticas del cuerpo, en su historia, en su especificidad y en sus relaciones. Mediante la práctica y la investigación artística se han planteado las vinculaciones que las nociones sexo y género tienen con la representación de los cuerpos, así como con la sexualidad. Obras como *Águeda, Sebastián y Tomás* (2018) o *Gramos por centímetros* (2018) desvelan los vínculos de estos conceptos con la religión y el discurso médico. *Semiosis* (2018) o *Código paisley* (2017) muestran los códigos y las estrategias de las manifestaciones culturales *queer* y trans. Obras como Tentar, bombear (2017) posibilitan una reflexión sobre el sistema legal que sustenta el matrimonio como modo de relación social y económica. Todos estos *Contracuerpos* nos permiten una aproximación a las prácticas sexoafectivas y subjetividades corporales que confrontan la normatividad heteropatriarcal y cisexista.

Si bien la sistematización y el análisis de estas esculturas presentada en este texto ha posibilitado mostrar las conexiones y los vínculos que las obras mantienen con las teorías feministas *queer* y trans en relación al cuerpo y su construcción cultural, la exposición pública en forma de muestras artísticas posibilita que esas mismas conexiones se transfieran y se perciban desde una somatización múltiple del conocimiento.

La metodología desarrollada nos ha permitido alcanzar los objetivos de esta investigación, que tiene como fin último, aportar herramientas para transformar las exclusiones que el sistema social heteropatriarcal y cisexista produce. Ubicarnos en la práctica artística nos ha permitido desarrollar análisis y propuestas para abordar estas cuestiones situándonos en una encrucijada que desdibuja los límites de la teoría, el activismo y la academia.

5. REFERENCIAS

Anapol, D. (2010). *Polyamory in the 21st Century: Love and Intimacy with Multiple Partners.* Rowman & Littlefield.

Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo?. *Sociológica 73* (26), 249-264.

Amorós, C. y De Miguel, A. (eds.), (2007). *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización. Del feminismo liberal a la posmodernidad.* Minerva.

Beauvoir, Simone de (1981). *El segundo sexo. La experiencia vivida.* Siglo Veinte.

Blanco, P., Carrillo, J., Claramonte, J., Jordi y Expósito, M. (eds.), (2001). *Modos de hacer: arte crítico, esfera pública y acción directa.* Universidad de Salamanca.

Burr, V. (1997). *Una introducción al construccionismo social.* Barcelona: UOC.

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo».* Paidós.

Butler, J. (2007). *El género en disputa.* Paidós.

Bornstein, K. (1994). *Gender Outlaw, On Men, Women and the Rest of Us.* Routledge.

Brea, J.L. (ed.), (2005). *Estudios visuales. La nueva epistemología de la visualidad en la era de la globalización.* Akal.

Cordero, O. (2019a). Cuerpos. El tiempo de la sepia. En O. Cordero, B. Mazuecos, A. Del Río, *Cuerpos. El tiempo de la sepia. Oihana Cordero* (pp. 13-61). Editorial Universidad de Granada.

Cordero, O. (2019b). *Aseos públicos y ficciones de sexogénero: prácticas artísticas para el análisis y la transformación del discurso espacial* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional Digibug. http://hdl.handle.net/10481/55531

Córdoba, D., Sáez, J. y Vidarte, P. (eds.), (2005). *Teoría Queer: políticas bolleras, maricas, trans, mestizas.* Egales.

Cottingham, L. (1995). *Not for Sale: Feminism and Art in the USA during the 1970's* [vídeo ensayo]. Hawkeye Production.

De Lauretis, T. (1987). *Technologies of Gender.* Bloomington: Indiana University Press.

De Lauretis, T. (1990). Eccentric Subjects: Feminist Theory and Historical Consciousness. *Feminist Studies, 16* (1), 115-150. https://doi.org/10.2307/3177959

Del Río, A. (2019). Tus dedos en mi llaga. En O. Cordero, B. Mazuecos, A. Del Río, *Cuerpos, El tiempo de la sepia. Oihana Cordero* (pp. 10-12). Editorial Universidad de Granada.

Easton, D. y Hardy, J.W. (2018). *Ética promiscua.* Melusina.

Feinberg, L. (1992). *Transgender Liberation: A movement whose time has come*. World View Forum.

Foucault, M. (1979). *Arqueología del saber.* Siglo XXI.

Foucault, M. (1991). *Saber y verdad.* Ediciones la Piqueta.

García, D.J. (2015). La intersexualidad en el discurso médico-jurídico. *Eunomía: Revista en Cultura de la Legalidad 8*, 54-70.

Gregorio, C. (2006). Contribuciones feministas a problemas epistemológicos de la disciplina antropológica: representación y relaciones de poder. *Revista de antropología iberoamericana, 1* (1), 22-39.

Haraway, D. J. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege or partial perspectives. *Feminist Studies, 3* (14), 579–599.

hooks, b., Brah, A., Sandoval, C., Anzaldúa, G., Levins Morales, A., Bhavnani, K.K., Koulson, M. Talpade Mohanty, C. (2004). *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras.* Traficantes de Sueños.

Lord C. y Meyer. R. (2013). *Art & Queer Culture.* Phaidon.

Martínez-Oliva, J. (2005). *El desaliento del guerrero: representaciones de la masculinidad en el arte de las décadas de los 80 y 90*. Cendeac.

Meneses, M.P. (2017, 18 de mayo). Pensar lo descolonial mirando a Andalucía [taller debate]. En *Horizontes Descolonizadores. Hacia un diálogo emancipatorio andaluz*, Granada, STAND - Universidad de Granada.

Missé, M. y Galofre, P. (eds.), (2017). *Políticas Trans. Una antología de textos desde los estudios trans norteamericanos.* Egales.

Money, J., Hampson, J. y Hampson, J. (1957). Imprinting and the Establishment of Gender Role. *Arch NeurPsych, 77* (3), 333-336. https://doi.org/10.1001/archneurpsyc.1957.02330330119019

Moreno, M.I., Valladares, M.G. y Martínez, M. (2016). La investigación para el conocimiento artístico. ¿Una cuestión gnoseológica o metodológica?. En M.I. Moreno y M.P. López-Peláez (Coords.), *Reflexiones sobre investigación artística e investigación educativa basada en las artes* (pp. 27-42). Síntesis.

Navarrete, C., Ruido, M. y Vila, F. (2005). «Trastornos para el devenir: entre artes políticas feministas y queer en el Estado español». En AA.VV. *Desacuerdos*. *Vol II.* Arteleku-Diputación Foral de Gipuzkoa, Museu d'Art Contemporani de Barcelona y UNIA arte y pensamiento.

Pérez, H.J., Gómez, M.C. y Hernández, F. (2006). *Bases para un debate sobre investigación artística.* Ministerio de Educación y Ciencia.

Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual. Prácticas subversivas de identidad sexual.* Editorial Opera Prima.

Preciado. B. (2008). *Testo Yonqui*. Espasa Calpe.

Preciado, B. (2009). Queer: Historia de una palabra. *Parole de queer*. https://tinyurl.com/y9grug2s

Ramírez, J.A. y Carrillo, J. (eds.), (2004). *Tendencias del arte, arte de tendencias a principios del siglo XXI*. Cátedra.

Sandoval, C. (2004). Nuevas ciencias. Feminismo cyborg y metodología de los oprimidos. En b. hooks, B. Avtar, C. Sandoval y G. Anzaldúa, *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras.* (pp. 81-106). Traficantes de sueños.

Truth, S., Wells, I., Hill Collins, P., Davis, A., Stack, C., Carby, H. Parmar, P., Ifekwunigwe, J., y Ang-Lygate, M. (2012). *Feminismos Negros. Una antología.* Traficantes de Sueños.

Stone, S. (1991). The Empire Strikes Back:A Posttransexual Manifesto. En J. Epstein y K. Straub (Eds.). *Body Guards:The Cultural Politics of Gender Ambiguity* (pp. 280-304). Routledge.

Stoller, R. (1968). *Sex and Gender.* Science House.

Sullivan, G. (2010). *Art practice as research.* Sage Publications.

Vidarte, P. (2010). *Ética marica.* Barcelona: Egales.

GÉNERO Y PASEO URBANO. ESTÉTICAS DE LA IMPOSIBILIDAD DE UNA FLÂNEUSE CONTEMPORÁNEA

GLORIA LAPEÑA GALLEGO
Universidad de Granada

1. INTRODUCTION

El acto de caminar es un tema impulsor de publicaciones que abarcan diferentes aspectos médicos, sociológicos, antropológicos, filosóficos, literarios y estéticos. Todas ellas coinciden en la simpleza de la acción, su accesibilidad y los innumerables beneficios que aporta para quien la pone en práctica. Henry David Thoreau, ocho años después de su conocido ensayo *Walden* (1854), en el que narra su experiencia de aislamiento en una cabaña construida junto al lago que lleva este nombre, publica *Walking* (1862), traducido a varios idiomas (Thoreau, 2004), incluso versionado e ilustrado (Thoreau, 2013). Este filósofo y poeta estadounidense señala el deambular y el abandono a la naturaleza como características esenciales del hábito de caminar "Creo que no podría mantener la salud de mi ánimo sin dedicar al menos cuatro horas diarias, y habitualmente más a deambular por bosques, colinas y praderas" (Thoureau, 2004, p. 9) "¿Qué pinto en los bosques si estoy pensando en otras cosas?" (p. 14), "Hay en los alrededores muchas millas cuadradas sin habitantes. Desde más de un otero puedo ver a lo lejos la civilización y las viviendas humanas" (p. 16) son algunos fragmentos incluidos en *Walking* que señalan unas características básicas del caminar y que van a ser afianzadas y ampliadas por otros autores. Así, Frederic Gros insiste en su ensayo *Marcher, une philosophie* (2011) acerca de lo económico del caminar -ya que solamente requiere cuerpo, espacio y tiempo-, sobre los beneficios que causa al estado de ánimo y a la salud en general, y sobre la contemplación de la naturaleza en soledad.

A pesar de ser dos entornos muy diferentes, la necesidad diaria de moverse entre la naturaleza puede hacerse extensible al disfrute del acto de caminar por la ciudad. El caminante urbano es objeto de estudio en un capítulo de Elogio del caminar de Le Bretón (2000). Comienza con una referencia textual de *Infancia en Berlin hacia 1900* de Walter Benjamin:

> "Importa poco no saber orientarse en una ciudad. Perderse, en cambio, en una ciudad como quien se pierde en el bosque, requiere aprendizaje. Los rótulos de las calles deben entonces hablar al que va errando como el crujir de las ramas secas, y las callejuelas de los barrios céntricos reflejarle las horas del día tan claramente como las hondonadas del monte. (Benjamin, citado por Le Breton, 2000, p. 80)".

En el mismo sentido que Benjamin, Le Breton compara el acto del caminar urbano con una relación afectiva y una experiencia corporal en la que el deambular se acompaña de un fondo sonoro y visual. "Esta trama sensorial le aporta al paseo por las calles una tonalidad agradable o desagradable según las circunstancias" (p. 81). Le Breton realiza una revisión sobre el flâneur, al que define como "el paseante ocioso, que vagabundea, que callejea, la persona para quien la ciudad no tiene más límite que su atracción por el magnetismo del lugar" y añade que "el flâneur camina por la ciudad como lo haría por un bosque: dispuesto al descubrimiento" (p. 82) estableciendo la equivalencia entre ciudad y bosque, o lo que es lo mismo, entre el flâneur y el que se abandona a la naturaleza descrito por Thoureau.

En la misma obra, Le Breton habla de diferentes tipos de marcha y reflexiona sobre la importancia de una lentitud en el caminar con el fin de facilitar la observación, e incluso detenerse para la contemplación. Por otra parte, apunta que los grandes caminantes gustan de caminar en solitario para no quebrantar el abandono y el vagabundeo, que tienen que ver con el deseo de desconectar y de hacerse invisible, deseo del que habla el mismo autor en su libro *Desaparecer de sí. Una tentación contemporánea* (Le Breton, 2018). El paso pausado y el encuentro con uno mismo supone en la actualidad una suerte de deseo para escapar de la rutina frenética, cuyas pautas y reflexiones han sido objeto de análisis en obras como *Elogio a la lentitud* (2017) del periodista canadiense

Carl Honoré, y le ha servido de base a los estudios filosóficos del ensayista y profesor de la Universidad de las Artes de Berlín Byung-Chul Han. En *El aroma del tiempo: un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse* (2015), Han reivindica el aburrimiento, el tiempo narrado, la peregrinación y el conocimiento frente a la autoexplotación, el tiempo fragmentado, el turismo y el exceso de información, características dominantes de la sociedad actual.

Desde un punto de vista estético, el arquitecto y profesor de la Universidad Roma Tre Francesco Careri trata el acto caminar y el acto de detenerse. En su libro *Walkscapes: Walking as an Aesthetic Practice* (2002) alude a Dadá y sus caminatas a la deriva por París y la campiña francesa, a los situacionistas y al land art. En enero de 1996, el grupo Stalker, encabezado por Lorenzo Romito, redacta un manifiesto y Careri pone al servicio de Stalker sus investigaciones teóricas. La actividad del grupo consiste en *andaré a zonzo* o errabundear sin objetivo, tal y como lo hacía el paseante de la ciudad del siglo XIX, el flâneur. Errar en religión en tanto que mito y errar en las formas literarias en tanto que narración para desligarse en el siglo XX de la religión y la literatura para ser un acto estético. En ese caminar a la deriva descubren lugares vacíos, constelaciones en medio de un océano y ocupadas por población marginal en el centro urbano de Roma. El objetivo de caminar es identificar y visibilizar estas partes ocultas de la ciudad, poniendo en marcha el cuerpo y la acción social. Es importante saber mirar como acto político para transformar el paisaje urbano y relacionarse con el territorio. Años después Careri publica *Pasear, detenerse* en el que intenta "construir un puente entre el caminar y el detenerse, entre el ir y el estar, tal vez entre lo nómada y lo sedentario" (2016, p. 7), pues esta actividad estética del caminar lleva inherente el estacionamiento como responsabilidad para la transformación del lugar.

Independientemente del carácter del acto del caminar urbano, toda la literatura coincide en una serie de características que favorecen su práctica, ya sea con fines médicos, ociosos y/o estéticos. En primer lugar, se realiza sin rumbo, a la deriva, sin un objetivo concreto. En segundo lugar, el caminante es anónimo. Gusta de la soledad para no distraer su actividad contemplativa. Por último, debe ser un caminar lento, con

posibilidad de detenerse. Atendiendo a estas características resulta fácil entender las dificultades que históricamente ha encontrado la mujer, una potencial flâneuse, para realizar libremente los paseos urbanos que lleva a cabo el flâneur. Frente a este último, definido en la primera mitad del siglo XIX como un parisino culto que camina a la deriva y sin prisa por la ciudad como actividad contemplativa (Panero Gómez, 2013), la flâneuse tiene limitado su dominio sobre el espacio público. Su salida de la casa siempre ha sido esporádica y, además, siempre para realizar acciones concretas relacionadas con sus obligaciones domésticas y con los cuidados, como ir a la compra, acompañar a los hijos a la escuela, o con sus deberes religiosos, como acudir a la iglesia. La mujer no observadora, sino observada, pasea por un camino trazado y vigilado (control espacial) que debe recorrer con rapidez, evitando las agresiones a las que se puede enfrentar (control temporal). Estas limitaciones son consecuencia de formas de violencia de género silenciadas que se mantienen en nuestros días como algo que está dentro de la normalidad.

2. OBJETO DE ESTUDIO, HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

El objeto de investigación de este texto son las aportaciones al arte contemporáneo de prácticas artísticas que visibilizan la imposibilidad de la mujer, en tanto que flâneuse, de llevar a cabo el paseo urbano tal y como se ha planteado y ha evolucionado desde el concepto de flâneur.

Parto de la hipótesis de que el espacio urbano, prolongación del espacio privado o doméstico, es contenedor, además de la violencia física explícita, de otras formas de violencia implícitas hacia la mujer.

Planteo como objetivo analizar, a partir del estudio de proyectos de arte contemporáneo, distintas formas de violencia en el espacio urbano hacia el cuerpo femenino, en tanto que flâneuse actual, las cuales han derivado de la situación histórica de control y vigilancia panóptica por parte del patriarcado, y que han sido normalizadas.

3. METODOLOGÍA

Utilizo una metodología analítica de proyectos que identifico como aquellos que están relacionados con el caminar urbano de la mujer ciudadana, y sigo los dos criterios indicados por Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2006) sobre el beneficio y la proyección social de la investigación. Ambos criterios se resumen en el concepto de utilidad en la generación de una sociedad mejor. La relevancia general de la investigación viene dada por definición, ya que el saber desde cualquier ciencia tiene una proyección directa sobre el ciudadano. Pero, además, el interés particular lo dicta el tema de la discriminación de la mujer bajo la mirada del artista. Una metodología de investigación basada en las fuentes teóricas sobre el flâneur y la flâneuse y en proyectos de arte contemporáneo difundidos en páginas web y catálogos de exposiciones permite extraer conclusiones sobre la manera en la que el artista expresa las diferencias en el caminar urbano según el género, en tanto que espacio recorrido y ritmo del desplazamiento.

Para estructurar el capítulo abordo una selección de proyectos artísticos que hacen referencia al acto de caminar de la mujer flâneuse bajo dos aspectos que refieren Rivera Castillo y Molina González (2020). Ambas autoras entienden la ciudad, por una parte, desde el imaginario urbano, configurado principalmente por sus habitantes y formado por imágenes, informaciones, experiencias reales y también por fantasías y simbolismos que contribuyen a la configuración de identidades individuales y colectivas del pasado y del presente; y por otra, consideran la ciudad propiamente dicha o elementos urbanos, la caminabilidad o índice de satisfacción de la infraestructura peatonal por los transeúntes y la complejidad sujeta a múltiples variables interrelacionadas. Ambos aspectos se pueden resumir en aquellos cambiantes y complejos que se encuentran ligados a la sociedad que convive en el espacio urbano y a los propios de las arquitecturas, que para Delgado (2007) equivalen respectivamente a *lo urbano* o tejido vivo y a la ciudad o estructuras habitables. En cada uno de los dos aspectos expongo las limitaciones que tiene la flâneuse para llevar a cabo el paseo urbano en toda su extensión y con todas las características espaciales y temporales propias: la

deriva, el anonimato y el ritmo pausado, con posibilidad de detenerse en actitud contemplativa y ociosa.

4. LA SOCIEDAD Y LA RUTA DE LA FLÂNEUSE

Una ciudadana paseante tiene que hacer frente a las dificultades impuestas por la propia sociedad para poder cumplir con los requisitos del paseo urbano, desde su sola presencia fuera del anonimato hasta la prohibición de ciertos lugares y tiempos, pasando por la obligación tácita de utilizar recorridos concretos. En su origen, las flâneuses son mujeres artistas o escritoras que encuentran en la ciudad una oportunidad creativa. Pero, al contrario que el flâneur, deben utilizar diferentes estrategias y herramientas para eludir las normas sociales establecidas. Estas habilidades creativas han quedado registradas en la literatura en forma de memorias y en documentos fotográficos de artistas y/o escritoras. Delphine de Girardin, George Sand y Flora Tristan han sido pioneras al asumir papeles propios de los escritores del mundo urbano y rural, tal y como apunta Nesci en su obra *Le Flâneur et les flâneuses: les femmes et la ville à l'époque romantique* (2007). La autora se cuestiona si todos estos avances son suficientes para hablar de una flâneuse segura. Y es que no se trata de destapar la diversidad en la historia cultural para mostrar la presencia femenina, sino también de asegurar el derecho al acceso libre al espacio público de cualquier mujer.

Frente al disfraz, que no es otra cosa que un camuflaje para pasar desapercibidas por las calles de París como emulación de los flâneurs, o el uso de pseudónimos, facilitando así la publicación de sus obras literarias, otras flâneuses, como Las Sinsombrero, un conjunto de mujeres artistas que en los años 20 del siglo XX caminaban sin cubrir su cabeza por las calles de Madrid. En el siglo XIX y principios del siglo XX las mujeres debían portar el sombrero como forma de decencia y elegancia, que se sustituía en el interior de la iglesia por el velo, elementos de la vestimenta prohibidos a las prostitutas. María Zambrano, Zenobia Campubrí, Maruja Mallo, Margarita Manso y Carmen Conde, entre otras mujeres pertenecientes a la generación del 27, eran apedreadas al exponerse en la vía pública sin cubrir (Torrecilla Patiño, 2017).

Estos dos extremos, el disfraz como modo de protección y la exposición como forma de activismo, son contenedores de una serie de matices intermedios que también encuentra actualmente la mujer que sale a la calle sin otro objetivo que el de caminar con un fin contemplativo y de evasión fuera del espacio doméstico. El propio Thoreau advierte para referirse a las mujeres que no caminan: "No sé cómo lo soportan las mujeres, que están aún más recluidas en casa que los hombres; aunque tengo motivos para sospechar que la mayor parte de ellas no lo soporta en absoluto" (Thoureau, 2004, p. 11). De esta afirmación se extrae que la condición de mujer no es inherente al gusto por quedarse en casa para la realización de las tareas del hogar y de cuidado, sino que existe una disconformidad que ocasiona emociones contrapuestas de deseo por salir al espacio urbano y de resignación a permanecer en casa. Este hecho cobra especial importancia en aquellas mujeres cuidadoras de familiares con enfermedades crónicas, tarea que tradicionalmente ha sido y sigue siendo prácticamente exclusiva de la mujer y que puede ocupar varios años de su vida (Saavedra Macías, 2009). El espacio privado se convierte entonces en una especie de cárcel social que imposibilita totalmente el caminar de manera libre y al descubierto.

4.1. La flâneuse oculta

El grado máximo de ocultación para pasar desapercibida es la propia negación de la condición femenina. Este aspecto queda reflejado en The Mythic Being (1973-1975), una serie de performances realizadas por la artista neoyorkina Adrian Piper, encarnando un estereotipo de macho afroamericano que se pasea por la ciudad de Nueva York. Un simple cambio de género y una exageración de sus características raciales son suficientes para caminar tranquilamente por cualquier callejuela de la ciudad, sentarse en el metro con las piernas abiertas y no ser observada como objeto de deseo.

Una vez que la mujer toma la decisión o tiene la posibilidad de salir a caminar como tal, no suele hacerlo desde el anonimato, sino desde una identidad, mujer, y un rol específico asignado previamente a modo de máscara para conservar su libertad en la intimidad. Así lo advierte Joan

Fontcuberta en el catálogo de la exposición en el MACBA de Barcelona en 1997 *Máscara y Espejo*.

> "¿Dónde eran más ellas mismas? Dispuestas en forma de dípticos, la dualidad de retratos de cada mujer contraponía dos facetas del mismo personaje: la pública (seria y formal) de la privada (alocada y desinhibida). En algunos casos la distancia entre una y otra era tal que el personaje se hacía irreconocible: su identidad parecía sujeta a una excéntrica metamorfosis gestionada por los protocolos de las jerarquías sociales. (Fontcuberta y Zabalbeascoa, 1997, p. 92)".

Esta cita hace referencia a un trabajo de la alemana Sinje Dillenkofer titulado *Reservate* (1990), una serie de dípticos en los que aparece una misma mujer representando su papel en la esfera pública como ejecutiva (fotografía en blanco y negro) y en el ámbito privado realizando una actividad por puro placer y con toda libertad (fotografía en color). Según Fontcuberta, la dialéctica entre la máscara y el espejo es un recurso utilizado por artistas, principalmente femeninas, para presentar distintas identidades, metamorfosis y transformaciones que separan el *ser, querer ser, poder ser…* Deseo y realidad, que en muchas ocasiones son máscaras impuestas con el sigilo de mantener unas formas arbitrarias y que disfrazan la verdadera identidad. Sobre este tema vuelve a incidir Fontcuberta en su libro *El beso de Judas. Fotografía y verdad* (2013) al referirse al interrogante de la identidad femenina en *Untitled Film Still* (Cindy Sherman, 1979). El proyecto se compone de ochenta y cuatro fotografías en las que la artista, autorretratada, escenifica sendos fotogramas de películas ficticias con una estética similar al cine de las décadas de los años 40 y 50 del siglo XX para reflejar los estereotipos femeninos específicos en el mundo contemporáneo: prostituta, universitaria, abandonada, maltratada, entre otros. Concluye Fontcuberta (2013, p.32) que "la mujer no es más que un montón de clichés generados por los telefilmes y la publicidad. Sus disfraces evocan la despersonalización y la noción de identidad como puesta en escena".

4.2. La flâneuse expuesta

Desde niña, la mujer recibe una información privativa de libertad fuera de su vivienda. Primero, con la fantasía de un hipotético "hombre del saco", ya de adulta toma conciencia de que debe esquivar a agresores

reales y, además, tampoco puede permanecer parada sola en un lugar de la calle sin ser mal vista. Elkin, en su libro *Flâneuse: una paseante en París, Nueva York, Tokio, Venecia y Londres* (2017) habla de la artista Marie Bashkirtseff quien, en 1879, escribe en un periódico la envidia que siente hacia el flâneur que se sienta en el jardín de Tullerías con total libertad, y justifica este hecho con la visibilidad. Es decir, mientras el hombre se camufla entre la multitud y observa con tranquilidad, la mujer está para ser vista como objeto de consumo bajo la mirada voyerista masculina y es víctima de agresiones verbales, ambas frecuentemente normalizadas.

El fotoperiodista mexicano Nacho López, además ejercer como profesional para reflejar gráficamente la noticia y el acontecimiento, despliega su faceta artística a modo de fotoensayo. Según el propio fotógrafo, utiliza la fotografía como denuncia de las injusticias sociales en favor de grupos desfavorecidos, dando testimonio simbólico con total libertad y sin someterse al consumismo. ¡Limón (2013) analiza las imágenes fotográficas de la performance de 1953 Cuando una mujer guapa parte plaza por Madero publicada en la revista ilustrada Siempre! *Presencia de México*. Se trata de una serie de cuatro instantáneas con amplios textos narrativos en las que se visualiza una señora voluptuosa con vestido ceñido, medias y zapatos de tacón que pasea por la Avenida Madero de Ciudad de México. Los diferentes ángulos de las tomas de la mujer se rodean de las miradas descaradas de los transeúntes, los cuales parecen "improvisar románticas frases a las muchachas bellas" como si se tratase de un elogio al piropo cuando en realidad, se deduce de los textos de López, la mujer es un "pretexto para desencadenar reacciones varoniles, aspavientos, suspiros y tortícolis".

En la obra de Barbara Kruger *Your gaze hits the side of my face* (1981), el mensaje acusatorio "Tu mirada golpea un lado de mi cara" junto a la fotografía del perfil de un busto clásico y pétreo femenino, una pieza de arte, deconstruye la imagen canónica de la mujer y critica la idea de su objetivación y consumo desde la posición privilegiada de la mirada masculina. Una sombra en la mejilla de la cara blanca alude a la metáfora de la lesión que puede causar la aparente inofensiva y distante de un simple gesto carente de palabras.

Más allá de la mirada, que podría pasar desapercibida por la subjetividad que conlleva, se encuentra la agresión verbal clásicamente denominada "piropo", generalmente formado con una palabra o frase breve o un sonido como el silbido. La tradición y la historia del piropo, sobre todo en países del área del Mediterráneo y de América Latina, han consolidado tácitamente su uso como unas palabras de cortesía y alabanza hacia la mujer, hasta tal punto de ser consideradas un halago. No obstante, muchos de ellos son rechazados en la actualidad, incluyéndolos en lo que se denomina el piropo descortés, con una connotación sexual del emisor masculino al cuerpo receptor femenino (Pérez Durán, 2019) y, cada vez más, hay un acuerdo unánime sobre que debe ser desmitificado como un hecho artístico o poético (Lino Maldonado, 2017).

En 2012, la artista, activista e ilustradora Tatyana Fazlalizadeh inicia la campaña de arte urbano *Stop Telling Women to Smile*, en la que denuncia el acoso callejero mediante carteles reivindicativos. Al igual que Kruger, los mensajes de protesta espetan al lector masculino "My outfit is not an invitation", "Women are not outside for your entertainment", "My name is not baby, shorty, sexy, sweetie, honey, pretty, boo, sweetheart, ma"., o "Harrassing women doesn't prove your masculinity". Sin embargo, en este caso los mensajes acompañan retratos de mujeres reales que previamente han dialogado con la artista sobre sus experiencias en la calle. En su web, Fazlalizadeh pone sus carteles traducidos a varios idiomas a disposición de todo aquel que desee imprimirlos y distribuirlos por el espacio público.

El arquetipo de mujer española, concretamente andaluza, como receptora del piropo unidireccional es una constante en la obra de la sevillana Pilar Albarracín. En la exposición *Ritos de fiesta y sangre* (Centro de Arte Contemporáneo de Málaga, junio - septiembre de 2016) muestra la identidad de la mujer seductora y joven ataviada con el traje de flamenca, abanico y clavel en el pelo negro como algo que debe de saborear el turista de manera similar a como lo hace con el jamón de jabugo. La seducción arranca de su mirada como muestra en la fotografía *Prohibido el cante* (2000), donde aparece una andaluza amordazada en un bar típico lleno de fotografías taurinas y con un trofeo de cabeza de toro. El piropo transformado en música folclórica española interpretada

por una banda de hombres que acorrala a la artista en la performance *Viva España* (2004) es una puesta en escena muy clara de lo que parece ser una pretensión de señalar y ensalzar la belleza de la mujer caminante para dirigir la mirada hacia ella de todos los transeúntes. Sin embargo, es un acoso al que se somete la mujer caminante, reconducida continuamente hacia donde la banda musical le indica, y es señalada para incitar al resto de transeúntes a que sea observada.

5. LA CIUDAD Y EL ESPACIO PARA LA FLÂNEUSE

En los años 30 del siglo XIX, una vez que se produce la internacionalización del feminismo, la mujer participa en la vida política. Comienza a ocupar un lugar fuera de la casa, lo que se interpreta como una osadía, pues provoca la pérdida del orden social, un desequilibrio entre el espacio privado, inmóvil, casto, femenino, y el espacio público urbano como lugar para el intercambio, de aventura y de acción para la sexualidad masculina. La ciudad que se configura a finales del siglo XIX es físicamente la proyección de una mujer transgresora en la que solo tienen cabida, bajo el imaginario patriarcal, el aborto, la prostitución, el travestismo y las amistades románticas, es decir, es un lugar para las prácticas masculinizantes que se apartan del papel reproductor de la mujer. Mateos de Miguel (2019) establece la metáfora del estado ruinoso de París como reflejo especular o representación de mujer fatal para el disfrute del varón heterosexual y culto que recorre el cuerpo femenino. La mujer no es otra cosa que la ciudad en sí misma. Paulatinamente, con la iluminación de las calles, la introducción del alcantarillado, la proliferación de parques, monumentos, colegios y toda la planificación urbanística, la ciudad se va convirtiendo en "símbolo de la arrogante y recatada mujer burguesa" (Mateos de Miguel, 2019, p. 61). Este recato supone que hasta la segunda mitad del siglo XX la zona de confort de la mujer continúa limitándose al espacio doméstico y al servicio de los demás, siendo la ciudad un territorio al que únicamente sale para ir al mercado, la iglesia o el parque. Cuando la mujer sale de casa y coge el coche para acceder a la educación e incorporarse al mercado de trabajo, descubre una ciudad dispersa y sin referencias en un mundo

bastante deteriorado, según la arquitecta Atxu Amann y Alcocer (2005, p. 10).

En la actualidad, donde la mayor parte de la población habita las ciudades, el caminar urbano se ha retomado como un acto contemplativo y poético que, más allá de ser una herramienta económica para potenciar la salud, es una medida de recuperación del espacio público. Sin embargo, tal y como apunta el antropólogo Manuel Delgado en una entrevista (Tapia, 2019), la ciudad es un escenario de conflicto consecuencia de las relaciones en la vida urbana basadas en vínculos efímeros y situaciones inestables. Ante la imposibilidad de la existencia de conflicto inherente a la propia vida y de una ciudadanía igualitaria, la arquitectura urbana se diseña con una morfología perfecta, convirtiendo a las ciudades como usurpación en beneficio político, según Delgado, y objeto de deseo para el entretenimiento, según Amann y Alcocer, en el que algunos arquitectos expresan su sello de marca como en cualquier operación de marketing. Desde 1972 a 1982, Valie Export desarrolla en varios rincones de la ciudad de Viena la serie *Body Configurations*. En ella, la artista se relaciona con el entorno de una manera completamente diferente a la que implica el diseño urbano, adaptando la fragilidad de su cuerpo a la configuración del paisaje arquitectónico de la ciudad.

La estructura y el diseño del espacio urbano, ya agresivo por naturaleza, son más relevantes aún para la mujer. Cuando la flâneuse sale a la calle, percibe una continua sensación de miedo provocada por la inseguridad. Se enfrenta a diferentes emociones, de la experiencia personal o de la que conoce por otras mujeres y de los medios de comunicación, dando lugar a un caminar rápido, al acecho, con la continua y rápida toma de decisiones sobre qué camino seguir, qué tipo de medio de transporte tomar. Se cuestiona, además, las características de la vestimenta que porta en ese momento, a pesar de que, ¿tal y como demuestra la exposición What were you wearing? (2013) de Jen Brockman y Dr. Mary Wyandt-Hiebert, ni el comportamiento ni una prenda de vestir son nunca la justificación de una agresión. En las horas de menor visibilidad, ciertos espacios públicos, como los parques, que durante el día son lugares para la tranquilidad y la desconexión, inspiran sentimientos de inseguridad y amenaza por la escasez de iluminación, falta de control

visual y el exceso de silencio. Por ello, al anochecer, la mujer evita este tipo de espacios o cambia sus recorridos, a veces sin ser consciente de ello. *The Strange Half-Absence of Wandering at Night*, de Johanna Steindorf (2005) es un audiowalk mediante el cual los participantes acompañan los pensamientos de una mujer que se desplaza por un parque al anochecer. A través de una combinación de narrativa, extractos de texto, música y grabaciones de campo, el usuario va siendo informado acerca de qué piensa la protagonista cuando oye de cerca un corredor, cómo interpreta los ruidos, cómo modifica su paso o hace una llamada fingiendo que alguien la espera.

Independientemente de la hora del día a la que la paseante transita por la ciudad, la sociedad no ve con buenos ojos que una mujer permanezca parada en la calle. La versión femenina "del hombre de la calle", ejecutivo e implicado en los negocios, tiene una connotación negativa de prostituta en una esquina esperando a un posible cliente (Delgado, 2007), consecuencia de la idea de ciudad hecha históricamente para la instalación, el uso y el disfrute masculino (Borja, 2003). En este sentido, destacan acciones performativas de mujeres para ocupar de manera colectiva los espacios urbanos mediante la práctica tradicional de labores manuales textiles, como *Las filanderas: Acciones para activar el espacio público* (2017) de Estíbaliz Sádaba y la escritura, como *Cartas de Mujeres, un lugar para escribir* de la campaña de la asociación ONU Mujeres, materializada en diferentes países.

6. CONCLUSIONES

La idea primigenia de un flâneur o caminante urbano varón, estudiada, practicada y alabada en textos literarios y de investigación a lo largo del siglo XX no ha tenido el mismo desarrollo y libertad de acción para su equivalente de género, la flâneuse. Este hecho ha ido paralelo a la evolución lenta y aún no superada sobre igualdad en los espacios habitables y en los espacios transitables. El espacio privado se ha identificado siempre como fundamentalmente femenino, destinado al cuidado y manutención de la familia. La calle, salvo superficies para la compra de alimentos y los colegios, se ha diseñado para el uso y disfrute del

varón. Se distinguen así dos recintos estancos y cerrados, el privado reproductivo y el público productivo, siendo improbable la aparición de una flâneuse real. Esta imposibilidad la pone de manifiesto Adrian Piper en sus performances recogidas en *The Mythic Being* (1973-1975), en las que la artista sale a la calle con total libertad disfrazada de hombre bajo una apariencia prepotente.

Una vez que la mujer se incorpora al mercado laboral productivo, manteniendo la totalidad del encargo tácito reproductivo, el espacio público no deja de ser una extensión del espacio privado, en el que la vigilancia masculina familiar se amplía y difumina, pero no desaparece. Las series fotográficas de Sinje Dillenkofer (*Reservate*, 1990) y de Cindy Sherman (*Untitled Film Still*, 1979) describen la necesidad de otras maneras de disfrazarse que obedecen, respectivamente, a la vestimenta uniformada para acudir al trabajo y a los distintos clichés atribuidos a las mujeres representados en la historia del cine. Las formas de vestir y de actuar facilitan su presencia en las calles, puesto que se adaptan a los cánones aceptados por la institución y la sociedad. Estos cánones tienen, además, una autoría masculina que diferencia la oposición entre la mujer recatada productiva en el mercado laboral y la provocativa en su función como objeto de deseo. La uniformidad del hombre, por el contrario, permanece prácticamente inalterable en los ámbitos públicos equivalentes. Tanto en el trabajo como ejecutivo como en el ambiente festivo, el protocolo marca las mismas pautas de traje de chaqueta con corbata dentro de una discreta gama de tonos y colores.

En las últimas décadas se han mantenido en el espacio urbano una serie de formas de violencia implícitas, difícilmente denunciables, que limitan el paseo a la flâneuse. En este sentido, el análisis crítico de algunos de los proyectos presentados pone en evidencia el control, tanto espacial como temporal, ejercido sobre la mujer contemporánea que camina por el espacio urbano. Este control se traduce en la imposibilidad de desviarse de una ruta trazada, prácticamente por consenso, y de detenerse en un punto concreto o caminar a un ritmo lento. Los elementos que se subrayan en estos proyectos artísticos son los mismos que las herramientas intangibles, gestuales y verbales, a las que se acuden de manera natural para dar la orden de una ruta y un ritmo en el acto de

caminar. Dentro de las herramientas en *Your gaze hits the side of my fase* (Barbara Kruger, 1981); *Prohibido el cante* (Pilar Albarracín, 2000); y *Stop Telling Women to Smile* (Tatyana Fazlalizadeh, (2012) domina una mirada masculina que se exagera con el acoso y banda musical en la performance *Viva España* (Pilar Albarracín, 2004) o se ridiculiza con el clásico piropo en la serie fotográfica *Cuando una mujer guapa parte plaza por Madero* (Nacho López, 1953). La mirada masculina y el piropo, sin llegar a ser acciones ilícitas objetivas, son formas indirectas de violencia por el miedo y efecto psicológico negativo que generan. ¿Cabe destacar la diferencia temporal entre este último ejemplo de proyecto artístico con respecto al resto, más actuales y, sin embargo, muestra la vigencia de este tipo de violencia banalizada hasta alcanzar su normalización e, incluso, justificada por considerarse como una consecuencia de la provocación de la mujer o por su acceso a ciertos lugares impropios, como resaltan Jen Brockman y Dr. Mary Wyandt-Hiebert en su proyecto What were you wearing? (2013).

La relación entre la infraestructura y condiciones físicas de la ciudad y la violencia de género es diferente según se trate de la casa o la calle. En el espacio cerrado privado ha variado poco a lo largo del tiempo y las formas de violencia explícita no han desaparecido por la falta de denuncia y por la dificultad de acceso a las autoridades para la actuación legal. En el espacio público la vigilancia es más factible y la eficacia de la aplicación de la legislación vigente permite un cierto, pero no total, control de este tipo de violencia. Aún siguen existiendo lugares inseguros, oscuros y solitarios que impiden el paseo tranquilo de la flâneuse, la cual experimenta sensaciones negativas, como pueden percibirse en los audios del proyecto *The Strange Half-Absence of Wandering at Night* (Johanna Steindorf, 2005). Este proyecto es una reivindicación de espacios urbanos más seguros, iluminados y concurridos. Otras formas artísticas reivindicativas las encontramos en *Las filanderas: Acciones para activar el espacio público* (Estíbaliz Sádaba, 2017) y en *Cartas de Mujeres, un lugar para escribir* (ONU Mujeres, 2015) que reclaman respectivamente espacios para la costura y para la escritura como forma de recuperación de espacios urbanos.

7. AGRADECIMIENTOS

Este estudio se encuadra en un proyecto de investigación titulado "Orar, coser y lavar. Arqueologías y memoria en el espacio público femenino como huella del presente" financiado por el Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Sostenibilidad de la Universidad de Granada dentro del Programa 50 (Programa de Apoyo y Fomento a la Investigación en Materia de Igualdad 2020) del Plan Propio de Investigación y Transferencia.

8. REFERENCIAS

Amann y Alcocer, A. (2005). *El espacio doméstico: la mujer y la casa*. [Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid]. Repositorio Institucional UPM. http://oa.upm.es/l64/

Borja, J. (2003). *La ciudad conquistada*. Alianza Editorial.

Careri, F. (2002). *Walkscapes: walking as an aesthetic practice*. Gustavo Gili.

Careri, F. (2016). *Pasear, detenerse*. Gustavo Gili.

Delgado, M. (2007). *Sociedades movedizas. Pasos hacia una antropología de las calles*. Anagrama.

Elkin, L. (2017). *Flâneuse: una paseante en París, Nueva York, Tokio, Venecia y Londres*. Malpaso Ediciones.

Fontcuberta, J. y Zabalbeascoa, A. (1997). *Máscara y Espejo*. Lunwerg Editores.

Fontcuberta, J. (2013). *El beso de Judas: fotografía y verdad* (2.ª ed.). Gustavo Gili.

Gros, F. (2011). *Marcher, une philosophie*. Flammarion.

Han, B. (2015). *El aroma del tiempo: un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Herder Editorial.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4.ª ed.). Mc Graw Hill.

Honoré, C. (2017). *Elogio a la lentitud. Un movimiento mundial desafía el culto a la velocidad*. RBA Libros.

Le Breton, D. (2000). *Elogio del caminar*. Editor digital Titivillus. https://www.academia.edu/40443440/David_Le_Breton_Elogio_del_caminar

Le Breton, D. (2018). *Desaparecer de sí. Una tentación contemporánea*. Siruela.

Limón, N. (2013). Nacho López, análisis de dos performances fotográficas. *Zer, 18*(34), 173-193.

Lino Maldonado. P. F. (2017). El piropo: artefacto de reproducción socio-cultural de modos de ser a través de las experiencias de hombres y mujeres en Santa Cruz de la Sierra - Bolivia. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales, 22*, 119-129, http://dx.doi.org/10.20932/barataria.v0i22.295

Mateos de Manuel, V. (2019). El silencio de Salomé: ensayos coreográficos sobre lo dionisíaco en la modernidad. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Nesci, C. (2007). *Le flâneur et les flâneuses. Les femmes et la ville à l'époque romantique*. UGA Éditions.

Panero Gómez, A. (2013). Recorridos olvidados: la flâneuse silenciada. *Arte y Ciudad. Revista de Investigación, 4*, 49-64.

Pérez-Durán, M. A. (2019). Análisis de disponibilidad léxica del piropo descortés en una muestra de estudiantes universitarios de San Luis Potosí, México. *La Colmena, 102*, 9-20.

Rivera Castillo, S. G. y Molina González, M. N. (2021). El caminar en una ciudad compleja, con la aportación del imaginario: elementos teóricos. *Realidades. Revista de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano, 1*(10), 119-135. https://realidades.uanl.mx/index.php/realidades/article/view/120

Saavedra Macías, J. (2009, 17 - 18 de junio). *Explorando las emociones de mujeres cuidadoras en el contexto familiar: Experiencias de talleres psicoeducativos en la provincia de Sevilla. Investigación y género: avance en las distintas áreas del conocimiento* [ponencia] I Congreso Universitario Andaluz Investigación y Género. Universidad de Sevilla. Sevilla, España. https://idus.us.es/handle/11441/32126

Tapia, M. C. (2019). Ciudad y conflicto, entrevista a Manuel Delgado. *Crítica Urbana. Revista de Estudios Urbanos y Territoriales, 2*(5). https://criticaurbana.com/ciudad-y-conflicto-video-entrevista-a-manuel-delgado

Thoreau, H. D. (2004). *Caminar*. El Cid Editor.

Thoreau, H. D. (2013). *El arte de caminar: tras los pasos de Henry D. Thoreau. Walking, un manifiesto inspirador*. Ned ediciones.

Torrecilla Patiño, E. (2017). Mujeres haciendo ciudad: Flâneuses y Las Sinsombrero. *Ágora, 4*(7), 79-98. http://dx.doi.org/10.6035/Kult-ur.2017.4.7.3

MASCULINIDAD HEGEMÓNICA EN LA ESCULTURA: DISPUTAS Y RESIGNIFICACIONES EN TORNO A LOS PROCESOS DE SUBJETIVIZACIÓN IDENTITARIA

JOSÉ EUGENIO RUBILAR MEDINA
Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

En el entramado sociomaterial, la conexión entre distintos elementos heterogéneos no es inmóvil, al contrario, supone movimientos y flujos. Un territorio en fricción constante que abarca lugares de pensamiento y acción que atañen a lo humano y lo no humano. En este escenario glocal, hemos sido testigos de acontecimientos relevantes que generan un debate interesante en el ámbito de las artes, las humanidades y las ciencias sociales. El denominado *Estallido Social*[292] en Chile da cuenta no sólo de un extendido malestar ciudadano que, asfixiado por las políticas de corte neoliberal, exige reformas estructurales como una nueva Constitución. No obstante, este malestar también es sintomático a una profunda crisis de representatividad, conllevando un cuestionamiento en torno a los relatos historicistas, hegemónicos y homogéneos que han configurado el discurso identitario. Una tensión manifiesta en el espacio público alrededor de símbolos e íconos de convergencia y disputas. En este contexto, gran parte de los monumentos (esculturas y bustos)

[292] Se ha denominado *Estallido Social* a una escalada de acciones disruptivas, movilizaciones y protestas que emergen a partir del 18 de octubre del 2019, con evasiones masivas al sistema de ferrocarril urbano (Metro de Santiago) propiciadas por estudiantes secundarios en señal de protesta por el alza de tarifa. A partir de ese día, las manifestaciones se extendieron a lo largo del país. Asimismo, por la escalada de algunas acciones subversivas, el Presidente de la República decreta Estado de Emergencia y se implementa el toque de queda. Una intervención desmesurada por parte de las Fuerzas Armadas y las de Orden y Seguridad conllevaría a una vulneración sistemática de los Derechos Humanos (véase Pinto, 2020). Estas movilizaciones comienzan a menguar con las restricciones del confinamiento producto de la pandemia.

han sido intervenidos[293], exponiendo planteamientos críticos respecto a lo que implica la cuestión de la resignificación[294]. Una noción conexa a interrogantes que aluden a la obsolescencia de los héroes masculinos, el discurso identitario construido, el poder hegemónico, el modelo neoliberal, la gesta colonial fundacional, el Estado patriarcal, el autoritarismo oligárquico, etc. Un debate que no concierne únicamente a los espacios académicos, sino que emerge de legítimos cuestionamientos, como el de los activismos feministas, las expresiones artivísticas, las reivindicaciones de los pueblos originarios y distintos movimientos sociales.

Ciertamente, lo que se ha denominado Estallido Social en Chile, por extensión, también se puede repensar como un estallido *material*. Más allá del profundo análisis que se puede realizar en torno a las consecuencias y ecos del estallido, el énfasis en lo material, es un hilo crítico que permite volver a atender los flujos y dinámicas de las ciudades, las calles, las plazas, etc. Esos espacios públicos que se inscriben en la idea de lo compartido, pero, más allá de aludir a un sentido de pertenencia común, explicitan un encuentro *intra-activo*[295] (Barad, 2007); agencias históricas y culturalmente situadas, circunscritas en los acontecimientos emergentes: movilizaciones, marchas y protestas. Estas intervenciones sobre ciertos monumentos[296] se han interpelado como expresiones materiales de pugnas, tensiones y voluntades que se incuban en el presente de nuestra sociedad.

---

[293] Se utiliza la noción de *intervención* como algo que sobreviene, ocurre y acontece, en concreto, sobre la materialidad de las esculturas, aludiendo a acciones de carácter efímero y performances inscritas en el marco del Estallido Social. Por tratarse de la indagación de un fenómeno afectivo y sociomaterial contemporáneo, surgen interrogantes respecto a la articulación del concepto de *iconoclasia* que, inscrito en el campo de la Historia del Arte, teoriza sobre los gestos de orden destructivo en obras e imágenes (véase Freedberg, 2017).

[294] Resignificación; agregar nuevos significados a conceptos ya dados, cambiando o ampliando su acepción.

[295] Relaciones de afectación y constitución mutua entre entidades humanas o no humanas, entre cosas, personas, cuerpos y experiencias (Jackson y Mazzei, 2012).

[296] Elementos materiales inscritos como patrimonio cultural por parte del Consejo de Monumentos Nacionales de Chile abarcando: monolitos, estatuarías, esculturas, bustos, columnas, fuentes, placas e inscripciones. En lo que respecta a esta indagación, se alude a esculturas y bustos masculinos.

1.1. Los dilemas de Identidad

Las cuestiones en torno a identidad y subjetividad siguen generando un terreno de exploración que, en sí mismo, no es ni más claro ni más difuso, pero que suscita debates contingentes interesantes y complejos de profundizar. Estos alientos son el eco de la heterogeneidad social y material, explicitadas en dimensiones culturales como la cotidianeidad, las prácticas artísticas y, por supuesto, la academia. Identidad es una noción amplia y compleja, difícil de aglutinar en una definición particular que no genere discusión. No obstante, es un concepto que emerge de un entramado histórico, biológico y cultural, propio de las continuas transformaciones sociomateriales de las que somos parte, pero, asimismo, es un elemento constitutivo de los procesos de subjetivización.

La amplitud teórica adscrita a las *identidades* ofrece un precedente colmado de conceptualizaciones, aproximaciones y reflexiones epistemológicas que las delinean como: múltiples, inestables, negociadas, fragmentadas, fluidas, relacionales, situacionales, contingentes, construidas, etc. (Briones, 2007). Una complejidad que se agudiza aun más si se hace alusión a los conceptos intermedios que le apellidan, entre éstos: género, sexualidad, raza, religión, etnicidad, nacionalismo, inmigración y movimientos sociales (Brubaker y Cooper, 2001).

La teoría feminista, desde sus posicionamientos políticos y encarnados, ha promovido el debate respecto a la construcción de sujetos con base en el género, politizando la identidad, la subjetividad y los procesos de identificación (Restrepo, 2014) como una crítica a los determinismos que supone la lógica binaria y la dualidad diferenciada en base al sexo biológico. Cuestionamientos que han tensionado la dicotomía sexo-género y las restricciones de las determinaciones establecidas por la biología, la heteronormatividad, los regímenes de verdad y los discursos de poder en torno a la sexualidad (Foucault, 2002).

Lo anterior sitúa todo un campo teórico, político y artístico que ha abierto espacios indagatorios en torno a las relaciones entre construcción de subjetividades, identidades y otredades (Arfuch, 2002), por lo cual, el análisis de las identidades no se restringiría únicamente a la identificación de cuáles son las posiciones del sujeto o cómo éstas se

han llegado a producir en momentos determinados, sino que, además, conllevarían al análisis de cómo las subjetividades se articulan o no a estas interpelaciones desde ciertas posiciones de sujeto (Restrepo, 2014).

Para analizar las dimensiones que atraviesan la subjetividad inscritas en el entramado sociomaterial, es necesario volver al itinerario de condiciones por las que instancias individuales y/o colectivas son capaces de emerger como "territorio existencial sui-referencial, en adyacencia o en relación de delimitación con una alteridad a su vez subjetiva" (Guattari, 1992, p.20); en concreto, a las relaciones de encuentro entre humanos, no-humanos, objetos, cosas, imágenes, etc. que operan en el corazón de la subjetividad humana (Guattari, 1992).

1.2. La representación escultórica del cuerpo masculino

La representación del cuerpo humano es en sí un intento de explorar, proyectar y definir un modelo de identidad. Aunque la masculinidad en el arte se tematizó, en un principio, como una construcción relativamente monolítica y normativa, pronto quedó claro que el concepto en la historia del arte es sumamente complejo (Uppenkamp, 2020). Desde un punto de vista genealógico, el cuerpo masculino se ha inscrito en la expresión de belleza, fuerza y poder, una virilidad manifiesta en cuerpos con musculatura definida, limpios y sanos, una representación masculina que se ha perpetuado por siglos en occidente.

El Neoclasicismo francés se caracterizó por articular un discurso hegemónico, en el que la estética y la política oficial estaba dominada por una visión heroica, activa y fálica de la masculinidad, donde toda huella de la femineidad se anulaba (Cortés, 2004). La virilidad y la fuerza física fueron los valores que se fueron perpetuando y que, posteriormente, recogieron las clases burguesas. Por otra parte, la Ilustración impuso la castidad como virtud masculina al evocar el autocontrol y la figura del caballero (Reyero, 1996), modelando, de este modo, el arquetipo asociado al honor, el respeto y la fidelidad del esposo, padre de familia, valores que se asentaron en la moral burguesa.

Con la Revolución Industrial emerge un nuevo canon que supone una ruptura con la representación tradicional, enfatizando el esfuerzo físico y una visión perfeccionista del cuerpo humano. Un perfeccionismo que recogerán las vanguardias artísticas de comienzos del siglo XX que, marcadas por un sentimiento antiburgués, promoverán un ideal masculino especialmente viril y agresivo, pero, aparentemente, auténtico, por la apropiación de los códigos de una masculinidad proletaria y la romantización de las minorías étnicas y de clase (Uppenkamp, 2020).

La escultura, en su campo de acción disciplinar, está en estrecha relación con el monumento y, desde ahí, con la representación conmemorativa, dada su naturaleza material y sus convenciones formales. Esta maleabilidad de la noción de escultura, en tanto, género del arte, comienza a tensionarse cuando se extiende[297] a otros dominios, como el paisaje y la arquitectura (Krauss, 2002). Sin embargo, la escultura[298] se perfila, de una u otra forma, como la concepción de un cuerpo determinado y de ciertas concepciones valóricas en términos disciplinares, técnicos, políticos, ideológicos y sociales. Esto determina que, al ser una convención, sea establecida y delimitada, por ejemplo, por los intereses de grupos dominantes, pero también como manifestación de otros agenciamientos emergentes que propugnan otras alternativas o cambios.

Como forma de representación mimética, la fuerza impecable y la aparente invulnerabilidad de las esculturas masculinas, se conciben como ideales definidos durante la antigüedad clásica que reaparecerán y serán revividos en el Renacimiento; valores que se perpetuarán y transmitirán, a través de la tradición académica eurocéntrica-occidental,

[297] Acotando este despliegue expandido, en el presente texto, la escultura se concibe como una manifestación artística que va de la mano con la representación del cuerpo humano, siendo, a su vez, un cuerpo no-humano, material y volumétrico. Cuerpos a los que se le han otorgado sentidos y significados y, sobre ellos, confluyen aspectos físicos, estéticos, políticos, morales, religiosos, etc. cuyos contenidos responden a determinadas intenciones sociales.

[298] La revisión que aquí se hace respecto a la noción de escultura, remite a la influencia de la tradición occidental eurocéntrica. Por ende, en este texto no da lugar la pretensión en catalogar/colonizar en la misma noción, a aquellos elementos culturales y materiales de características antropomorfas (ej. *Chemamüll* [gente de madera] véase: Rojas, 2020) que, inscritos en las cosmovisiones de pueblos originarios, pertenecen a otras epistemologías. El énfasis de este capítulo se adscribe a una construcción eurocéntrica de la escultura y sus ecos en las representaciones que se erigen a partir del siglo XIX en Chile.

prorrogando, así, una estética corporal idealizada hasta la contemporaneidad[299]. Esto configurará las bases de la figura del héroe (Cortés, 2004), proyectando la afirmación de ciertos valores identitarios inscritos sobre la escultura masculina como un ícono de virilidad que se consolidará en el imaginario sexo-genérico latinoamericano de principios del siglo XX (Peluffo y Sánchez, 2010). Será esta figura del virtuoso y racional héroe, el símbolo del orden moderno, racional, jerárquico y blanco[300] (Giraldo, 2019) promotor de las nuevas naciones.

1.3. El modelo hegemónico

En el proceso de conformación de los Estados Nacionales en Latinoamérica, se recurrió al empleo de estrategias simbólicas con el fin de establecer elementos, supuestamente, comunes entre los sujetos que habitan un determinado territorio, propiciando, así, la construcción de un marco referencial identitario y singular que permitiese la distinción entre naciones[301] emergentes. Concretamente, desde la segunda mitad del siglo XIX se llevaron a cabo sucesivas disputas territoriales y económicas con el fin de fijar fronteras.

Ante la necesidad ideológica de construir un discurso de identidad nacional, se lleva a cabo la creación de símbolos, monumentos y estatuas, con el fin de promover un sentido de unidad y orgullo nacional. Valores y metáforas desplegadas en una profusa iconografía que excite la memoria colectiva hacia las figuras fundacionales y los héroes de la patria.

---

299 Estos ideales dominan la estética corporal occidental, inscribiéndose en ciertas representaciones homosexuales a partir del siglo XX (véase Enguix, 2010).

300 Una caracterización que expone cuestionamientos respecto a los alcances de la *exclusión del otro* que orbita a la noción de identidad. Este proceso de exclusión histórica remite a una re-interpretación de la experiencia identitaria (Gallardo, 2013) que va anulando otras expresiones. Esta exclusión racista/sexista queda manifiesta, por ejemplo, en el énfasis hacia la promoción de una masculinidad heroica en alusión a una forma de masculinidad hegemónica que presenta un modelo estereotipado que expulsa lo femenino y margina otras experiencias marcadas por el género, la clase, las creencias y el origen étnico, a la subalternidad y el silencio (López y Vega, 2019).

301 La noción de *Nación* responde a la idea de una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana. Es imaginada en el sentido que sus miembros no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, independientemente de la extensión territorial, las naciones tienen un límite (Anderson, 1993). Sin embargo, es relevante que, por propósitos ideológicos, ese límite sea reconocido y apropiado por los miembros de la nación.

Las castas gobernantes y militares latinoamericanas dieron forma a un imaginario y una economía simbólica (Burke, 2005) fuertemente identificada con el patriotismo y la salvación de la nación, valores de una ética/estética de trabajo patriarcal-burguesa (Uppenkamp, 2020). A raíz de las divisiones internas y los conflictos bélicos decimonónicos, las naciones emergentes promovieron un militarismo fuertemente articulado en torno a un concepto "masculinista y masculinizante del cuerpo identitario nacional, teniendo un profundo impacto en la formación de los imaginarios socio-políticos latinoamericanos" (Peluffo y Sánchez, 2010, p.10) con ecos hasta nuestros días.

En la esfera del poder simbólico del héroe patrio se encuentra una explícita referencia a los arquetipos de santidad, con el propósito de activar memorias locales y engalanar los actos cívicos, representaciones escultóricas ideologizadas alineadas a la causa de una legitimación mitológica (Rubilar, 2020) donde se regula estatuto del cuerpo representado (Rancière, 2010).

Una producción y reproducción del pasado, donde las interpretaciones de los acontecimientos históricos en el contexto presente, invocan y promueven discursos ya significados (Raposo, 2009) que dan cuenta de una construcción idealizada. Una evocación que trasmite el recuerdo de sucesos que merecen ser conservados, porque se ve en ello un factor de unificación en los hitos de su unidad pasada, pero, asimismo, un pasado que confirma su unidad en el presente (Bourdieu, 2003); en la medida que todo lo que nos hace volver al pasado, se va perpetuando en el recuerdo (Le Goff, 1991).

FIGURA 1. *Monumento a los Héroes de Iquique (1962). Santiago de Chile. Escultor José Carocca Laflor.*



Fuente: Faro Verde del Mapocho

En Latinoamérica, la proyección de una masculinidad viril estoica, va de la mano con el heroísmo construido en las disputas bélicas, una forma de subjetividad que prevaleció en la cultura decimonónica (Peluffo y Sánchez, 2010). Esta consistencia ideológica a nivel identitario se explicita en modelos genéricos de una virilidad que fue adquiriendo un sentido más amplio y positivo como sinónimo de valentía, energía, nobleza, fuerza, vitalidad y poder, unos modelos sociales de comportamiento seleccionados y fijados culturalmente (Cortés, 2004); la idea de una masculinidad viril estoica asociada al heroísmo bélico de la muerte y el sacrificio por un bien superior. De ahí que los héroes y mártires se instalen en el centro mismo del estereotipo como el mejor referente del ideal masculino (Mosse, 2000). De manera directa e indirecta, este

perfil de masculinidad incidió profundamente en la formación de las identidades nacionales latinoamericanas (Peluffo y Sánchez, 2010).

En Chile, el ideal de una masculinidad heroica derivará en la promoción de valores que se manifestarán en la creación de esculturas conmemorativas[302] como maniobras institucionalizadas para suscitar un sentimiento patriótico (Martínez, 2008). En estas representaciones prototípicas de una masculinidad hegemónica (Connell, 2003; Herraiz, 2012), convergerán virtudes paternales, heroicas y disciplinares. De lo anterior, el concepto andrógino alusivo al padre estaría estrechamente ligado a la paternidad de las gestas fundacionales, donde hombres insignes son los poseedores de una capacidad procreadora femenina y fundante masculina (González, 2010). Esto no sólo muestra una cualidad predominante, sino que instaura un modelo y una forma hegemónica que impone y promueve un modo particular de configuración de subjetividad, corporalidad y posición existencial (Bonino, 2003).

2. OBJETIVOS

Esta indagación es un punto de fuga de una investigación más amplia que aborda las relaciones intra-activas (Barad, 2007) y agenciamientos dentro de prácticas sociomateriales. Este abordaje permite abrir una relectura alrededor de relaciones inesperadas y contingentes, además de explorar los flujos afectivos entre distintos elementos heterogéneos, humanos y no-humanos. Esto implica articular otras alternativas metodológicas para abordar la complejidad de los procesos de subjetivización identitaria, permitiendo, también, generar un corpus de asociaciones sobre las múltiples posiciones y vínculos dentro de los marcos sociomateriales, donde el ser humano, el lenguaje y la materialidad no se consideran entidades separadas, sino imbricadas entre sí (Lather y St. Pierre, 2013).

[302] Corresponden a esculturas masculinas, en concreto, personajes extranjeros inscritos en la historia colonial y otras figuras de la escena histórica, militar y política chilena.

2.1. Objetivo General

- Explorar y analizar los procesos de subjetivización identitaria, a partir de las relaciones entre procesos de resignificación y las intervenciones sobre las esculturas masculinas en el contexto del Estallido Social del Chile reciente.

2.2. Objetivos Específicos

- Mapear las intervenciones sobre representaciones escultóricas masculinas.
- Crear un contra-archivo alrededor de las intervenciones sobre representaciones escultóricas masculinas.
- Repensar los procesos de subjetivación identitaria desde los agenciamientos y procesos de resignificación.
- Reflexionar en torno a las orientaciones afectivas en los procesos de resignificación.

3. METODOLOGÍA

3.1. Ensamblaje metodológico: web-etnografía y contra-archivo.

Esta propuesta no se basa en el producto, ni da lugar a jerarquías, sino que enfatiza en un sentido de acontecimiento, por ende, alude a la relevancia de las acciones y los procesos de resignificación que suceden en el territorio; "una oportunidad para crear, ampliar y expandir nuevas visiones sobre la comprensión de la realidad que se aleja de las dualidades cuantitativa versus cualitativa o ciencias versus artes" (Hernández-Hernández y Cuadra, 2018, p. 107).

Para dar sentido y articular lo que implican los procesos de resignificación, se abre una relectura sobre las intervenciones a las esculturas masculinas y el eco de éstas, para indagar los procesos de subjetivización identitaria. Para este propósito, se recurre a las posibilidades del contra-archivo (Springgay y Truman, 2016), una ecología de prácticas que implican un ensamblaje ético / estético / artístico / afectivo / performativo / material, orientado hacia acciones enmarcadas en procesos abiertos,

situados y encarnados, extendidos en el territorio sociomaterial. Asimismo, el contra-archivo se despliega como una matriz conceptual de citas y yuxtaposiciones que, al operar como una red contenedora de elementos heterogéneos (Guasch, 2005) y con retóricas propias, permite hilvanar un relato que da cuenta de las relaciones entre cosas, cuerpos, experiencias, personas, encuentros intra-activos y afectivos entre lo humano y lo no humano. Un entramado de relaciones sociomateriales interconectadas, no por un ordenamiento temporal lineal (Guasch, 2005) que reproduzca un inconsciente cerrado sobre sí mismo, sino que contribuye a la conexión de los campos, al desbloqueo de los cuerpos, a su máxima apertura, formando un rizoma (Deleuze y Guatari, 2002); agenciamientos entre lo humano y lo no-humano, que se enredan para redescubrir los afectos emergentes en la configuración de subjetividades. De este modo, se extiende un mapa cambiante para repensar cómo ciertas intervenciones sobre esculturas masculinas se van inscribiendo como procesos de resignificación.

FIGURA 2. *Modelo contra-archivo en torno a distintos bustos escultóricos de Arturo Prat.*



Fuente: Archivo personal del autor.

Cada una de las distintas series constitutivas del contra-archivo, corresponden a imágenes de acceso libre que emergen de la realización de sucesivas exploraciones de búsqueda, alineadas al ejercicio de una web-

etnografía (Canevacci, 2004). Las derivas de la cultura visual contemporánea y la creación artística han hecho del archivo un medio que ofrece la posibilidad de reflexionar y volver sobre los recuerdos del pasado que, en la contemporaneidad, son fácilmente recuperables, mediante herramientas digitales (Hernández, 2013). Este método, movedizo, plural y descentralizado, desarrolla una estructura libre que, abriendo relecturas desde lo visual, posibilita ir más allá de las formalidades estéticas para ir indagando alrededor de los sentidos que supone la resignificación en cuanto a acciones enmarcadas en procesos abiertos, situados y encarnados, desplegados en el territorio sociomaterial.

Este ensamblaje no se basa en el producto, ni da lugar a jerarquías, sino que enfatiza en un sentido de acontecimiento, por ende, alude a la relevancia de las acciones y los procesos de significación que no se pueden homogeneizar. Aquí las imágenes se articulan en sus contextos, ampliando sus sentidos que "son completados, ampliados, transformados y revisados por las prácticas de visualidad (las miradas culturales) de los visualizadores" (Hernández-Hernández, 2012, p.197). Como señala Didi-Huberman (2013), las imágenes que constituyen el archivo (siempre en movimiento y construcción) son,

> […] imágenes heterogéneas difícil de dominar, de organizar y de entender, precisamente porque su laberinto está hecho de intervalos y lagunas, tanto como de cosas observables. Intentar hacer una arqueología siempre es arriesgarse a poner, los unos junto a los otros, trozos de cosas supervivientes, necesariamente heterogéneas y anacrónicas puesto que vienen de lugares separados y de tiempos desunidos. (p.4).

Esto demuestra la naturaleza abierta del contra-archivo a la hora de diseñar narraciones (Guasch, 2005), pues no se buscan evidencias alineadas a un relato comprobatorio ni instaurar una verdad, por el contrario, se propicia construir conocimiento desde lo intersubjetivo (Jackson y Mazzei, 2012), situando una relectura dialógica. De este modo, el contra-archivo, expande un amplio e ininterrumpido universo de representaciones que resisten a un significado estable y a un posicionamiento esencialista, adquiriendo sentido más allá de su materialidad y circulación, (Hernández-Hernández, 2012), posibilitando desplegar una arqueología que reconstruye acontecimientos pasados para volver a ellos

en el presente (Foucault, 1997). En ello, la relación al futuro como referencia al pasado (Guasch, 2011), proporciona una comprensión crítica que permite repensar los sentidos de la resignificación y los afectos que movilizan los procesos de subjetivización identitaria.

4. RESULTADOS

Es importante repensar la clásica relación cartesiana sujeto-objeto que hace que los humanos nos distanciemos de nuestro entorno natural y material. Esto no implica desarrollar un marco interpretativo ni detallar una categorización del patrimonio material en Chile, más bien, se intenta poner foco sobre el sentido de resignificación en lo que respecta a las esculturas masculinas. Para este propósito, resulta esclarecedor atender la noción de *agencia* de las cosas inanimadas, la cual sitúa una distinción ontológica entre objeto y cosa[303]. Esto no es detenerse en la preocupación de qué y cuáles son las cosas que importan (Miller, 2011), sino desenmarañar lo que supone una relación de cosas y cuerpos, otras cosas y otros entornos. Es muy recurrente en el seguimiento analítico que se hace sobre las cosas, volver a su origen, causa o preconcepción; sin embargo, reubicar las esculturas masculinas como *cosas inanimadas* y no humanas, posibilita no únicamente explorar sus trayectorias en cuanto a la mediación de significados y valores transmitidos, sino, también, atender sus alcances, en cuanto a su agencia material.

Estas esculturas no son meras efigies levantadas en el espacio público, son obras realizada por "la mano humana y creada con el fin específico de mantener hazañas o destinos individuales (o un conjunto de éstos) siempre vivos y presentes en la conciencia de las generaciones venideras" (Riegl, 2017, p.23). Esta definición da cuenta de una intención promovida por las élites gobernantes para levantar relatos conmemorativos que ameritan perpetuarse, articulándose, así, como soportes de una memoria histórica compartida; de ahí el énfasis en *lo nacional* para la

[303] En la medida que se remite a objetos, se estaría haciendo alusión a una materialidad acabada, contenida y capturada, mientras que hablar de *cosas*, conlleva el reconocimiento de su formación inacabada susceptible a múltiples relaciones, cambios, movimientos, flujos, una cosa que existe en su cosificación (véase Ingold, 2011).

promoción de una subjetivización identitaria común. Por eso es recurrente observar en las esculturas masculinas elementos alegóricos y de significación que enaltecen, rememoran y honran la vida y trayectoria de ciertas personas. Esos legados que forman parte de un relato histórico oficial, estableciendo ciertos valores asociados a la construcción identitaria como elementos de convergencia en el repertorio del discurso nacional. En el caso de Chile, proliferan las esculturas públicas del siglo XIX y XX, en las que se enaltecen figuras masculinas, principalmente, personajes de la esfera militar y la élite político intelectual, alineados a una reproducción ideologizada que legitima y promueve discursos idealizados y un imaginario hegemónico.

El contexto de agitación y convulsión del Estallido Social, (por extensión, también, material), muchas esculturas fueron las protagonistas de diversas intervenciones sobre su materialidad. Sin poner de manifiesto un análisis respecto a los aspectos de orden formal y estético, es interesante considerar lo que sería la propia vida de estas efigies. Esto no debe reinterpretarse como una cuestión alusiva a preceptos biológicos, sabemos que las esculturas no cuentan con un sistema nervioso central; tampoco es una alusión al *mito de Pigmalión*[304] que enfatiza en la figura del escultor como dador de vida (Flynn, 2002). Cuando se hace referencia a la *vida* de las esculturas se alude a los cambios y movimientos, esos flujos en torno a las distintas superficies que van conformando su alrededor, conllevando a disoluciones y alteraciones (Ingold, 2011). Estos cambios y movimientos, inscritos en distintas y atemporales intervenciones, son los que permiten situar el sentido de resignificación.

Mientras hay esculturas a las que se les incorporan banderas y emblemas, hay otras que terminan quemadas, rayadas e, incluso, destruidas. En este escenario de disputa, resulta complejo "comprender la intensidad de los sentimientos que el arte es capaz de despertar, hasta que no entendamos lo que sucede con las imágenes, pinturas, esculturas o cualquier otra forma visual que despierte tanta hostilidad" (Freedberg, 2017, p.37). Sin embargo, este embrollo se puede ir desenmarañando

[304] Según el mito griego, Pigmalión se enamora de Afrodita y como ella no quiere yacer con él, Pigmalión crea una escultura de marfil que cobra vida como Galatea (véase Graves, 1985).

atendiendo la intencionalidad emocional junto a un modelo del afecto (Ahmed, 2019).

FIGURA 3. *Modelo de contra-archivo en torno al Monumento del General Baquedano.*



Fuente: Archivo personal del autor.

Más allá de clasificar y estereotipar los motivos de las acciones, resulta interesante atender cómo un flujo de "emociones se dirigen hacia aquello con lo que entramos en contacto: nos mueve hacia y lejos" (Ahmed, 2019, p. 13). Un cuestionamiento sobre las formas en que se vuelve *hacia* las esculturas masculinas en un momento de contingencia social en que el país vive una grave crisis de representatividad. El germen del *hacia*, deviene en un *lejos*; en este sentido, la construcción ideologizada de relatos historicistas, hegemónicos y homogéneos (maniobras institucionalizadas de un discurso patriarcal) inscritos sobre la materialidad de las figuras masculinas, sería movilizado por una orientación afectiva (Ahmed, 2019), una intensidad abstracta y menos biográfica que los sentimientos y las emociones (Peluffo, 2012), que emergería de la disrupción contemporánea adscrita a una suerte de reclamo ético y cívico; demandas colectivas explicitadas en reivindicaciones identitarias género/etnia/clase.

Esto da cuenta de una compleja interrelación, en la cual las esculturas no son sólo vestigios silenciosos ni invisibles que habitan y ocupan los entornos sociomateriales, sino que, como materia resignificada en actos

de destrucción o creación[305], detonan subjetividades y afectos residuales (Márquez, 2020). Tras el *estallido*, la destrucción de ciertas esculturas masculinas es signada por influjos afectivos que movilizan la ocupación de los espacios públicos, performances sociomateriales del descontento y la profunda necesidad de abolir aquellos símbolos que, por años, han representado un ideal hegemónico, homogeneizante y heteronormativo: el colonizador, el militar y el político oligarca. En efecto, la destrucción de esas esculturas no es sólo un borramiento, es, también, una toma de posición (Márquez, 2020). El territorio de un patrimonio en disputa que, en su densidad significante, subvierte su funcionalidad técnico-ideológica para convertirse en signo más complejo.

Por otra parte, algunas esculturas masculinas devinieron en soportes, por añadidura, de otros símbolos: banderas, emblemas, vestiduras, etc., desplegando una materialidad que se reorienta afectivamente; una disrupción al relato conmemorativo para imponer significados silenciados y subalternos. Resulta interesante el caso de las esculturas masculinas de figuras históricas (no anónimas[306]) de guerreros y líderes indígenas que, si bien no se enmarcan en el canon visual del cuerpo blanco del honorable héroe militar, exponen elementos alusivos a la virilidad y la fuerza. Paradójicamente, estas esculturas también se enmarcan a una masculinidad hegemónica, no únicamente por la proyección de una masculinidad ideal, sino por la perpetuación de un modelo construido con base en un imaginario de ficciones. En estas intervenciones no se desconoce el impulso decolonial. Sin embargo, son una pista para repensar las orientaciones afectivas que movilizan los procesos de subjetivización identitaria, una proyección virtual que se recibe de vuelta convertida en realidad (Trigo, 2012).

---

[305] Surge la duda si éstos fenómenos contemporáneos pueden considerarse iconoclasia o, acaso ésta, desde un principio no debió concebirse en términos de destrucción. Esto debido a que los gestos y actos destructivos del arte conceptual anulan la negación articulándola como una característica valorable de creación. En este sentido, creación y destrucción, serían caras de una misma moneda (véase Freedberg, 2019).

[306] Se debe enfatizar que la figura escultórica del *anónimo* masculino no solo remite a una exclusión de etnia/clase/género pues, pese a su inscripción en la subalternidad, también es parte constituyente del relato institucionalizado que busca establecer elementos supuestamente comunes en la construcción del sentir identitario (véase Hermosilla, 2012).

FIGURA 4. *Modelo de contra-archivo en torno a una secuencia de dos intervenciones. En la izquierda el busto de Pedro de Valdivia que, en medio de una manifestación, es reubicado en la base del monumento al Toqui Leftraru [Lautaro].*



5. DISCUSIÓN

Este mapeo ha posibilitado un acercamiento para repensar el sentido de la resignificación. Su potencial reside en las conexiones que permiten extender otras derivas afectivas, cognitivas, estéticas, artísticas, materiales, sociales, etc. y, además, dar cuenta de los ensamblajes que configuran los procesos de subjetivización identitaria.

Las intervenciones sobre las esculturas masculinas no son sólo la consigna sociomaterial que simboliza la muerte del colonizador, del héroe masculino, del oligarca, del Estado patriarcal, etc. Esta indagación no ultima un análisis sobre iconoclasia, más bien, vuelve sobre las intervenciones y la fuerza polisémica viva de las esculturas masculinas. Su significado primigenio no puede evitar verse afectado por el paso del tiempo y las transformaciones de la sociedad en las que se inscribe (López y Vega, 2019). Una invitación a cuestionar los ecos de estas resignificaciones y el lugar de la agencia material para reflexionar respecto a las relaciones *posthumanistas* (Hernández-Hernández, 2017), vínculos y fricciones con esa materialidad en aparente silencio.

Las esculturas que aluden a una masculinidad hegemónica no sólo son la manifestación afirmativa del poder sino, también, su contrapunto; sobre ellas (las intervenciones) se pueden encontrar las representaciones que contradicen y cuestionan los principios arraigados en el discurso oficial. Quizás sea posible porque las esculturas, en cuanto a *cosas vivas*, son el reflejo de los acontecimientos que les rodean, ésos mismos que le dan forma, tanto conceptual, como material.

Las movilizaciones del Estallido Social (y Material) en Chile propiciaron un reencuentro intra-activo entre lo humano y lo no humano (Barad, 2007) para romper con los dualismos (naturaleza-cultura; sujeto-objeto) que determinan nuestros modos de relación con los otros no humanos y nosotros mismos (Hernández-Hernández, 2017). Aquí, la vida, los afectos y el territorio sociomaterial, comienzan a propiciar espacios de pensamiento para reflexionar y reconceptualizar los procesos de subjetivización identitaria; espacios para la especulación, explorando otras posibilidades y abriendo otras fugas para conectar experiencias, recuerdos, deseos, sueños, imaginarios, materia, etc. Así, a lo mejor, comenzamos a reconocer la *vida* de esas *cosas* que, más allá de sostener un sentido de identidad inscrito en la historia, la memoria y la cotidianeidad, también devienen en agencia, voces, gestos y afectos.

6. CONCLUSIONES

Cuando los hombres mueren, ellos entran a la historia; cuando las estatuas mueren, ellas entran al arte[307]. Como testigos de la inmediatez contemporánea, hemos presenciado acontecimientos que siguen latentes en la memoria colectiva. Frente a un escenario glocal de disputas y controversias, se observa cómo distintas esculturas han sido destruidas, dañadas, pintadas e, incluso, retiradas. Más allá del descontento o las valoraciones que estos hechos puedan suscitar, las esculturas han sido las protagonistas de una grave crisis de representatividad, reflejo de un sentir colectivo y social. Las intervenciones sobre ellas no pueden leerse unívocamente como una exhortación a la vandalización que

[307] Frases inaugurales del documental *Les statutes meurent aussi* [Las estatuas también mueren], de Cris Marker, Alain Resnais y Ghislain Cloquet (1953).

busca la destrucción de todo legado histórico, sino, más bien, como el germen de una orientación afectiva (Ahmed, 2019) que explicita el impulso de una reapropiación con proyección de futuro.

Las esculturas intervenidas hablan de procesos, cambios y luchas. Desarraigarlos de su concepción formal significa insertarlos en un complejo juego de relaciones socio materiales que, como flujos vitales (Ingold, 2011), siguen un continuo en constante transformación. Resignificadas desde una orientación afectiva (Ahmed, 2019), las esculturas masculinas devienen cargadas de un valor que se expresa en su misma materialidad, obligándonos a pensar más allá de las lógicas patrimoniales, utilitarias y funcionales para atender el sentido de su agencia y su conexión con las creencias, la ideología, los deseos y las experiencias situadas y encarnadas.

Los cruces y pliegues que expone el contra archivo, ponen de manifiesto que la cuestión en torno a la identidad es un tema abierto e inconcluso, una discusión que invita a repensarla desde lo diverso y lo contradictorio, más que desde lo hegemónico, homogéneo y heteronormativo. La resignificación de las esculturas masculinas ha tejido una red de relaciones sociomateriales abierta y en movimiento. Las orientaciones afectivas (Ahmed, 2019) alrededor de los procesos de subjetivación identitaria, han expresado un impulso a la resignificación. Esto no implica un único relato, sino continuos y fluidos procesos de subjetivación: heterogéneos y disímiles, en tensión y disputa.

La orientación afectiva (Ahmed, 2019) que moviliza las intervenciones sobre la materialidad de las esculturas es la misma que las carga de contenido, así se empieza a mostrar que la masculinidad está hecha de capas: ritos, palabras y significados. Una masculinidad que es volátil y es sutil, incluso cuando no lo son algunas de sus visibles consecuencias sociales (Guasch, 2006). La masculinidad estaría al pensarse en relación a las esculturas, reconocerla en representaciones, al encuadrarla en sus circunstancias y devenir. Cuestiones que tienen su origen en el relato cultural heredado sugieren que, aunque sean hechos del pasado, éstos continúan teniendo una repercusión en la actualidad. Una orientación afectiva que resignifica las esculturas de una masculinidad

hegemónica para cuestionar, deslegitimizar y reconfigurar los mecanismos de representación de los discursos oficiales.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta indagación se enmarca en un Proyecto de Investigación (en curso) desarrollado en el Programa de Doctorado de Artes y Educación de la Universidad de Barcelona con el financiamiento de la Subdirección de Capital Humano Becas Chile ANID.

8. REFERENCIAS

Arnau, J. (2018). *Fundamentos de la vía media.* Alianza.

Biset, E. (2011). Ontología política. Esbozo de una pregunta. *Revista de Filosofía, 27*(1), 121-136. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/4489

Ahmed, S. (2019). *Fenomenología Queer. Orientaciones, objetos, otros*. Bellaterra.

Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas*. Fondo de Cultura Económica.

Arfuch, L. (Comp.) (2005). Identidades. sujetos y subjetividades. Prometeo

Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning.* [El encuentro con el universo a mitad de camino: La física cuántica y el entrelazamiento de la materia y el significado] Duke University Press

Bonino, L. (2003). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers feministes, 6*, 7-36. https://bit.ly/3w8nYN0

Bourdieu, P. (2014). *La dominación masculina*. Anagrama.

Bourdieu, P. (2003). *Un arte medio. Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*. Gustavo Gili.

Briones, C. (2007). Teorías performativas de la identidad y performatividad de las teorías. *Tabula Rasa, 6*, 55-83. https://www.redalyc.org/pdf/396/39600603.pdf

Brubaker, R. y Cooper, F. (2001). Más allá de "identidad". *Apuntes de Investigación del CECYP, 7*, 30-67.https://comisionporlamemoria.org

Burke, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Crítica.

Canevacci, M. (2004). Etnografía web e identidades avatar. *Nómadas, 21*, 138-151. Recuperado de: https://bit.ly/3oxAgw1

Connell, R. (2003). *Masculinidades*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Cortés, J. (2004). *Hombres de mármol: Códigos de representación y estrategias de poder de la masculinidad*. Egales.

Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.

Didi-Huberman, G. (2013). Cómo abrir los ojos. En: H. Farocki, *Desconfiar de las imágenes* (pp. 13-35). Caja Negra.

Enguix, B. (2010). Fronteras, cuerpos e identidades gays. *Quaderns 26*, 83-106. https://www.raco.cat/index.php/QuadernsICA/article/view/245012

Flynn, T. (2002). *El cuerpo en la escultura*. Akal.

Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

Freedberg, D. (2017). *Iconoclasia. Historia y psicología de la violencia contra las imágenes*. Sans Solei.

Gallardo, F. (2013). Construcción de la identidad Furry. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico, 7*(1), 141-154. https://www.intersticios.es/article/view/10524

Giraldo, S. (2019). Si los héroes fueran negros: Liliana Angulo y los debates de la masculinidad afrocolombiana. En: A. Díaz, (Ed.), *La negritud y su poética. Prácticas artísticas y miradas críticas contemporáneas en Latinoamérica y España* (pp. 295-310). BMR Cultural.

González, B. (2010). Héroes nacionales, Estado viril y sensibilidades homoeróticas. En: A. Peluffo, A. y I. Sánchez (Eds.), *Entre hombres: Masculinidades del Siglo XIX en América Latina* (pp. 34-92). Iberoamericana.

Graves, R. (1985). *Los Mitos Griegos I*. Alianza.

Guasch, A. (2011). *Arte y archivo, 1920-2010: genealogías, tipologías y discontinuidades*. Akal.

Guasch, A. (2005). Los lugares de la memoria: El arte de archivar y recordar. *Matèria Revista internacional d'Art, 5*, 157-183. https://bit.ly/3uUpthJ

Guasch, O. (2006). *Héroes, científicos, heterosexuales y gays. Los varones en perspectiva de género*. Bellaterra.

Guattari, F. (1992). *Caosmosis.* Manantial.

Hermosilla, J. (2012). El roto chileno: masculinidades y exclusión. *Revista Historia UdeC, 21*(1), 155-162. https://bit.ly/3w85exa

Hernández, B. (2013). De lo vivido a lo creado: autobiografías de archivo en el arte contemporáneo.*Nexo, 10*. http://www.iehcan.com/

Hernández- Hernández, F. (2017). Pensar (la educación de las artes) desde el Posthumanismo. *Cuadernos de Pedagogía, 484*, 14-17. http://hdl.handle.net/2445/119167

Hernández-Hernández, F. (2012). La cultura visual como estrategia que posibilita aprender a partir de relaciones. Instrumento: *Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, 14*(2), 195-207.: https://bit.ly/3w9c31j

Hernández-Hernández, F. y Cuadra, M. (2018). Prácticas de archivo en torno a los imaginarios de la(s) infancia(s) en la fotografía artística contemporánea. *Pulso. Revista de Educación, 41*, 105-118. https://bit.ly/3hwSHzo

Herraiz, F. (2012). *Los estudios sobre las masculinidades. Investigación narrativa en torno al papel de la escuela y la educación artística en la construcción de la masculinidad*. Académica Española.

Ingold, T. (2011). Bringing Things to Life: Creative Entanglements in a World of Materials. [Dar vida a las cosas: Enredos creativos en un mundo material] *Realities Working Papers*, *15.* https://bit.ly/3yhMUDK

Jackson, A. & Mazzei, L. (2012). *Thinking with Theory in Qualitative Research. Viewing data across multiple perspectives* [Pensar con la teoría en la investigación cualitativa. Ver los datos a través de múltiples perspectivas]. Routledge.

Krauss, R. (2002). *Pasajes de la escultura moderna*. Akal.

Lather, P. y St. Pierre, E. (2013). Post-qualitative research [Investigación post-cualitativa]. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 26*(6), 629-633. https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788752

Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria: el tiempo como imaginario*. Paidós.

López, R. y Vega, E. (2019). *Nada tan invisible*. Ajuntament de Palma

Márquez, F. (2020). Por una antropología de los escombros. El estallido social en Plaza Dignidad, Santiago de Chile. *Revista 180*, *45,* 1-13. http://dx.doi.org/10.32995/rev180.Num-45.(2020).art-717

Martínez, J. (2008). El develamiento de la visualidad heroica, el sacrificio de Prat. *Intus-Legere Historia, 2*(2), 91-107. https://doi.org/10.15691/%25x

Miller, D. (Ed.) (2001). *Material cultures. Why some things matter*. [Cultura Material. Por qué la materia importa]. Taylor & Francis.

Mosse, G. (2000). *La imagen del hombre. La creación de la moderna masculinidad*. Talasa.

Peluffo, A. (2012). Emoción, afectividad y sentimiento en la construcción setentista. En: M. Moraña y I. Sánchez, (Eds*.), El lenguaje de las emociones. Afecto y cultura en América Latina* (pp. 151-171). Iberoamericana.

Peluffo, A. y Sánchez, I. (Eds.) (2010). *Entre hombres: Masculinidades del Siglo XIX en América Latina*. Iberoamericana.

Pinto, C. (2020). Estallido social, memoria y derechos humanos. *Aletheia, 10*(20), 1-5. https://doi.org/10.24215/18533701e047

Raposo, G. (2009). Narrativas de la imagen: Memoria, relato y fotografía. *Revista Chilena de Antropología Visual 13*, 79-103. www.rchav.cl/imagenes13/imprimir/raposo.pdf

Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Allego.

Restrepo, E. (2014). *Stuart Hall desde el sur. Legados y apropiaciones*. CLACSO

Reyero, C. (1996). *Apariencia e identidad masculina: de la Ilustración al Decadentismo*. Cátedra.

Riegl, A. (2017). *El culto moderno a los monumentos*. La balsa de la Medusa.

Rojas, M. (2020). Chemamüll, gente de madera, ayer y hoy. [Tesis de Magíster en Patrimonio Cultural, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio Institucional UC.https://repositorio.uc.cl/handle/11534/46089

Rubilar, J. (2020). Retrato y biografía del capitán Prat: un archivo para repensar sus resignificaciones sociales. En: R. Massanet, M. Garí, y F. García, (Eds.), *De la reina al carpintero. Biografías de época moderna, entre la historia y la literatura* (pp.127-138). Sindéresis.

Springgay, S. y Truman, S. (2016). Stone Walks: inhuman animacies and queer archives of feeling [Paseos por la piedra: animacidades inhumanas y archivos de sentimientos queer], *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1-13, http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2016.1226777

Trigo, A. (2012). La función de los afectos en la economía político-libidinal. En: M. Moraña y I. Sánchez, (Eds.), *El lenguaje de las emociones. Afecto y cultura en América Latina* (pp. 39-53). Iberoamericana.

Uppenkamp, B. (2020). Men and masculinity in art and art history [Los hombres y la masculinidad en el arte y la historia del arte]. En: L, Gottzén, U. Mellström, & T. Shefer (Eds.), International Handbook of Masculinity Studies (pp. 434-444). Routledge.

IDENTIDAD Y VIOLENCIA DE GÉNERO EN PAREJAS DE JÓVENES UNIVERSITARIOS DEL NORTE DE MÉXICO

MARÍA JOSÉ CUBILLAS RODRÍGUEZ
Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C.
ELBA ABRIL VALDEZ
Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C.
SANDRA ELVIA DOMÍNGUEZ IBÁÑEZ
Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C.
MARÍA ALEJANDRA CÓRDOVA MORENO
Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C.

1. INTRODUCCIÓN

La violencia de pareja es un problema actual que debe analizarse como un fenómeno estructural con repercusiones sociales múltiples (Instituto Nacional de las Mujeres, 2008). La violencia de género tiene su origen en la construcción de las identidades de hombres y mujeres, a partir de referentes sociales y culturales basados en la desigualdad. Las interacciones entre hombres y mujeres, padres e hijos, pares, entre otros, van configurando la identidad de género a partir de estas ideas preconcebidas de lo que es ser hombre y mujer, que son socialmente aceptadas y se van normalizando. Estos mecanismos de poder actúan como generadores de violencia en ocasiones de forma clara y visible y, en otras, de manera sutil. El análisis de este tipo de violencia es relevante, sobre todo en las universidades, ya que representan un rol primordial en la formación y difusión de ideologías, en donde las reglas de subordinación de lo femenino a los masculino y las asimetrías de poder, como parte de la violencia estructural son cuestionadas (Confortini, 2006). Ser joven y universitario plantea contradicciones entre la apertura a

nuevos estilos de vida y el apego a las reglas y paradigmas tradicionales.

En estos escenarios de interacción, los y las jóvenes tienen procesos psicosociales de vulnerabilidad de acuerdo al rol de género que asumen, entre estos, en el caso de las mujeres, la subordinación, dependencia, falta de autonomía, abuso y maltrato, sobre carga física y emocional como cuidadora, entre otros. En el caso de los varones, están los actos de demostración de invulnerabilidad (tales como riesgos físicos y consumo de drogas). Los varones han sido socializados para ser activos, tener el control, estar a la defensiva, ser fuertes, aguantar el dolor, valerse por sí mismos, usar el cuerpo como herramienta, no pedir ayuda y salir adelante pese a todo, preocuparse por el hacer y no por el sentir con déficit de empatía, pensar a las mujeres como personas a su disposición (Bonino, 2002).

El género lo entendemos como una simbolización cultural de la diferencia anatómica sexual y toma forma en un conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que dan atribuciones de conducta objetiva y subjetiva de las personas en función de su sexo (Lamas, 1996). De acuerdo a Moya (2003), los estereotipos de género, son un conjunto estructurado de creencias compartidas dentro de una cultura o grupo acerca de los atributos o características que posee cada género. El género se expresa en construcciones de Masculinidad-feminidad, que conforman identidades de género, a través de roles y estereotipos que tienen un impacto en las creencias y significados de los jóvenes y que se expresan en prácticas y comportamientos de riesgo, en este caso en actos violentos durante el noviazgo.

La visión de género evidencia comportamientos de riesgo que se asocian más a los perfiles masculinos. Los jóvenes universitarios, han sido socializadas en un contexto cultural donde se reproducen las valores y prácticas, sobre modelos amorosos femeninos y masculinos de atractivo, propios de las estructuras de dominación masculinas, ideas y valores que orientan sus relaciones afectivas y de pareja (Amurrio, Larrinaga, Usategui y del Valle, 2008).

Diversas formas de violencia y control, de no ser cuestionadas y transformadas, podrían funcionar en etapas posteriores de la vida. Por ello, es importante identificar el inicio, desarrollo y consolidación de mecanismos y prácticas de opresión y subordinación (González, Hernández y Garza, 2010). La naturalización de la violencia se dá, permitiendo al ciclo de la misma seguir su curso hasta expresiones más agresivas, se ha documentado en diversos estudios que La violencia en el noviazgo, es factor predisponente de la violencia marital Lloyd y Emery, 2000; Lozano et al., 2003; Valdez et al., 2007). La violencia en el noviazgo hace referencia a actos o actitudes que generen, o tengan el potencial de generar, daño emocional, físico o sexual a la pareja afectiva con la que se comparte una relación íntima sin convivencia ni vínculo marital (Castro, 2010).

La familia, las instituciones educativas y otros elementos socializadores; conforman un sistema complejo de relaciones que reproducen la construcción de identidades de género con repercusiones en el ejercicio de interacciones violentas de parejas jóvenes. El machismo se expresa por medio de atributos negativos de la masculinidad tradicional. La palabra machismo, hace referencia a una orientación que resalta la virilidad, que se caracteriza principalmente por una exagerada agresividad e intransigencia entre varones y una actitud de arrogancia y agresión hacia las mujeres, remarcándose la idea de la docilidad del género femenino, frente a la fuerza de física del masculino (Díaz Loving y Reyes, 2017; Abril et al., 2018). Tanto el machismo como la sumisión son mitos que ocultan estilos diferentes en el manejo del poder.

Vélez (2015) señala que, el condicionamiento social, incita a los hombres a través de la socialización en la infancia, a desarrollar actitudes de superioridad, en tanto a las mujeres se les coarta y se les conduce a la pasividad, el ocultamiento de su fuerza y sus capacidades, las que sólo de manera indirecta y con cautela les es permitido externar para no transgredir el condicionamiento de su identidad.

2. OBJETIVOS

Los propósitos de esta investigación fueron: Analizar la relación de las identidades de género - *machismo y sumisión*- con el ejercicio de la violencia en relaciones de pareja de jóvenes universitarios y; Relacionar la influencia de la violencia vivida en las familias de origen, en la conformación de identidades de género en los jóvenes.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño del estudio

El estudio fue de tipo transversal, y se utilizó la técnica de encuesta a partir de la cual se obtuvo información de tipo demográfico, indicadores de violencia en relaciones de pareja y conformación de perfiles de identidad de género, reportadas por estudiantes de 7 universidades de carácter público y privado del estado de Sonora, México.

3.2. Participantes

Los participantes fueron 982 estudiantes universitarios, hombres y mujeres de distintos semestres, vigentes en el momento de aplicación y de diversas áreas de conocimiento. Los criterios de inclusión al estudio fueron: a) Edad: jóvenes de 17 a 29 años de edad (En el caso de México, la Ley del Instituto Mexicano de la Juventud, delimita al sector juvenil a la población cuya edad quede comprendida entre los 12 y los 29 años (Artículo 2º.). b) Escolaridad: Ser estudiante universitario de nivel licenciatura, c) Estado civil soltero, d) preferencia sexual distinta a su sexo. El promedio de edad de los participantes fue de 19.8 años.

3.3. Muestra

El muestreo fue no probabilístico e intencional, bajo la consideración de que a partir de 200 casos o más que representan a un grupo (zonas de estudio), se normaliza la tendencia de los resultados, con base en la teoría central del límite (Grinstead, Snell y Laurie, 1997). Se abarcaron todas las regiones del estado de Sonora, de acuerdo a la clasificación de

COPLADES (Comité Estatal de Planeación para el Desarrollo, 1985): Frontera, centro sierra, centro costa y sur.

3.4. Instrumentos de recolección de la información

Datos sociodemográficos. Se utilizó un cuestionario que abarcó diversos aspectos sociodemográficos para caracterizar a los y las participantes en el estudio, incluyendo: Edad, sexo e información académica, entre otros.

Inventario de Masculinidad-Feminidad (IMAFE). El instrumento fue diseñado con el objetivo de medir los roles de género de forma confiable y válida. El antecedente de esta evaluación es el inventario de papeles sexuales de Bem, conformado para la población estadounidense y validado en México entre 1983 y 1990 (Lara-Cantú, 1993). El IMAFE cuenta con cuatro escalas, de las cuáles se utilizaron dos, machismo y sumisión, que representan los atributos negativos de la masculinidad y feminidad.

Machismo: agresivo, dominante, autoritario, egoísta, materialista, frío, ambicioso, rudo, enérgico, incomprensivo, individualista, arrogante, uso de malas palabras, de voz fuerte, malo.

Sumisión: indeciso, de personalidad débil, cobarde, sumiso, incapaz de planear, dependiente, influenciable, conformista, tímido, retraído, pasivo, simplista, resignado, inseguro de sí mismo, no me gusta arriesgarme.

Cada escala cuenta con quince reactivos y cada uno de ellos expresan rasgos de personalidad. En el cuestionario el/la participante tiene que responder indicando si presenta ese rasgo o no, utilizando una escala que va del número uno (1), que corresponde a "nunca o casi nunca soy así", hasta el número 7, que indica "siempre o casi siempre soy así". Para construir cada escala se suma la puntuación de los 15 reactivos que la conforman. Esta escala nos permitió ubicar a los y las estudiantes en los perfiles sugeridos por la escala y dimensionar los comportamientos de riesgo en relación con las identidades de género. La dimensión machismo presentó un valor de Alfa de Cronbach´s de .76 y la de sumisión .74.

Escala sobre violencia en el noviazgo y empoderamiento ENESSAEP. Las preguntas de este cuestionario están diseñadas para medir el nivel de empoderamiento de los jóvenes, y las características de sus relaciones de noviazgo. Las dimensiones sobre relación de noviazgo, consideran la violencia que se ejerce y la que se recibe; y abarcan aspectos de violencia emocional (control, manipulación, restricciones, desvalorización, entre otros) y violencia física (de leve a moderada). Las opciones de respuesta son: Nunca, pocas veces, muchas veces. La dimensión de empoderamiento presenta indicadores que exploran la toma de decisiones en la pareja (Casique, 2014). Asimismo, se evalúo la violencia vivenciada por los jóvenes en la familia de origen, como víctima y como testigo, expresando su periodicidad desde: nunca, de vez en cuando, a muy seguido.

3.5. Procedimiento

El instrumento fue auto-aplicado y se hizo durante el transcurso de una hora académica, previa autorización de los y las autoridades universitarias y los docentes. La participación de las y los estudiantes fue voluntaria y con carácter confidencial, expresando consentimiento informado posterior a conocer los objetivos de la investigación.

3.6. Análisis de la información

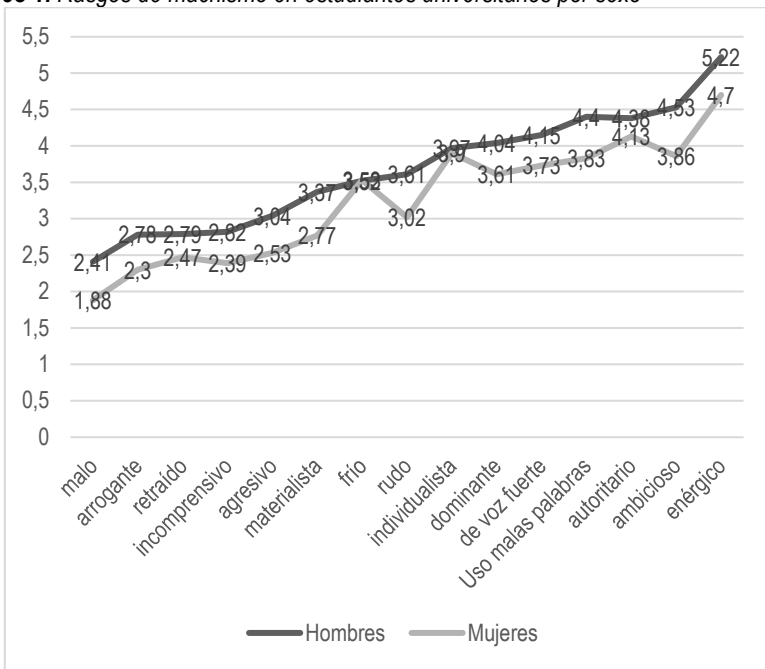
Los datos fueron procesados en una base de datos y analizados con el software estadístico IBM-SPSS 25. Las diferencias por sexo en el ejercicio de la violencia, se determinaron con la prueba de asociación X^2, la relación de los perfiles machismo-sumisión con el ejercicio de la violencia se determinó con prueba t de Student, y la violencia vivida en la familia como factor de riesgo para la conformación de identidades de género, con Razón de momios o razón de prevalencias, como una prueba de probabilidad de sucesos.

4. RESULTADOS

4.1 Atributos de machismo y sumisión en los participantes

En el Gráfico 1, podemos observar los rasgos de machismo en los estudiantes por sexo. Se presentaron rasgos de machismo en mujeres y de sumisión en varones, sin embargo, los varones presentaron puntajes superiores para cada rasgo que evalúa el machismo, lo cual muestra una tendencia de calificaciones en la mujer por debajo en todos los indicadores presentados, a excepción de los rasgos frío e individualista, en los que se presentaron medias iguales.

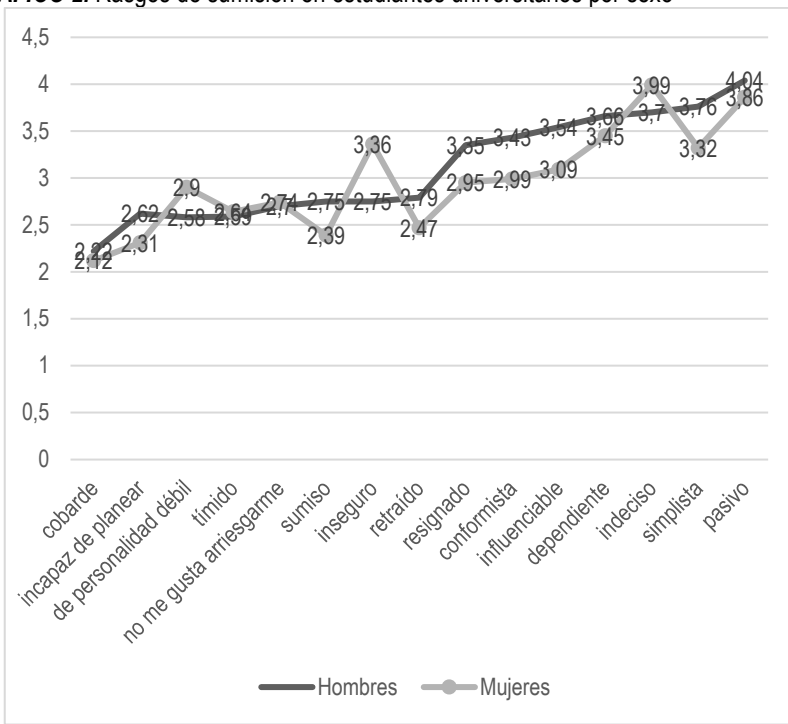
Gráfico 1. *Rasgos de machismo en estudiantes universitarios por sexo*



Fuente: elaboración propia

En el caso de la sumisión, los puntajes de atribución son más bajos que para el caso del machismo; y se observa un patrón distinto entre hombres y mujeres, en el cual se presentan mayores fluctuaciones en los puntajes, esto coincide con otros estudios en los que se reportan expresiones de sumisión en ambos sexos (Cubillas, 2014; García et al., 2017a; Osorio y Cadena, 2019) (Gráfico 2).

GRÁFICO 2. Rasgos de sumisión en estudiantes universitarios por sexo



Fuente: elaboración propia.

4.2 Episodios de violencia emocional por sexo

Es importante destacar que, la dinámica de la violencia en el noviazgo en jóvenes no es necesariamente unilateral, se caracteriza por ser un fenómeno de violencia bidireccional e interactiva. Se evidencian porcentajes importantes en el ejercicio de la violencia emocional y en la mayoría de los indicadores presentados, los hombres son quienes más la ejercen, con diferencias estadísticamente significativas por sexo (Tabla 1).

Los varones en mayor proporción, tienen influencia en la toma de decisiones personales de la pareja (52.3% vs. 41.1%), influyen en la forma de vestir, bailar y actuar (35.5% vs. 12.4%), descalifican a la pareja frente a otras personas (15.4% vs. 7.6%,), entre otros. En el caso de los indicadores "celos por las amistades de la pareja", y "revisión de celular, email, libretas sin el consentimiento del otro, aparecen en ambos

sexos sin diferencias, evidenciándose como prácticas comunes y normalizadas en las relaciones de parejas jóvenes. Los jóvenes consideran que obtener las claves de acceso de las redes sociales de la pareja, representa un signo de amor y de valor a la relación, medios que sirven para la vigilancia, control y celos, al mantenerse al tanto de la ubicación, compañía y actividades del otro(a) (Salazar y Rodríguez, 2016).

TABLA 1. *Violencia emocional ejercida por sexo*

Indicadores	Hombres		Mujeres		X^2	p
	n	%	n	%		
Celos por las amistades de la pareja						
SI	314	78.1	355	82.0	1.967	.09
NO	88	21.9	78	18.0		
Influencia en la toma de decisiones personales						
SI	214	52.3	182	41.1	10.799	.001*
NO	195	47.7	261	58.9		
Cambiar forma de ser o hacer cosas que no gustan por complacer						
SI	189	46.4	149	33.9	13.939	.001*
NO	218	53.6	291	66.1		
Descalificar a la pareja frente a otras personas						
SI	63	15.4	33	7.6	12.779	.000*
NO	346	86.6	402	92.4		
Influir en la forma de vestir, bailar, actuar						
SI	145	35.5	54	12.4	62.983	.000*
NO	263	64.5	383	87.6		
Revisión de celular, email, libretas sin consentimiento del otro(a)						
SI	151	36.3	169	37.8	.210	.349
NO	265	63.7	278	62.2		

*Significativo al nivel 0.05. Las respuestas pertenecen a las categorías: pocas veces, muchas veces.

Fuente: elaboración propia

4.3 Episodios de violencia física por sexo

Posterior a las expresiones de violencia emocional y verbal, se da la posibilidad de transitar a eventos de violencia física, esta se reporta en menores proporciones, y como eventos de violencia física moderada, a través de empujones, bofetadas, jalones de cabello y amenazas de golpes, entre otros. Estas cifras resultan de especial consideración ya que en el noviazgo pueden estar presentes importantes factores precursores de la violencia durante la vida marital. Es el hombre quien ejerce en mayores proporciones los episodios de violencia física, sólo en el indicador de "bofetadas" la mujer aparece con mayor presencia (Tabla 2).

TABLA 2. *Violencia física ejercida por sexo*

Indicadores	**Hombres**		**Mujeres**		X^2	**p**
	n	**%**	**n**	**%**		
Empujones/sacudidas						
SI	61	14.7	52	11.6	1.806	.107
NO	355	85.3	397	88.4		
Jalones de cabello o retorcer el brazo						
SI	43	10.4	34	7.6	2.043	.09
NO	370	89.6	412	92.4		
Lanzamiento de objetos pesados						
SI	40	9.4	15	3.2	14.909	.000*
NO	385	90.6	454	96.8		
Amenazas de golpes						
SI	30	7.2	34	7.6	.049	.464
NO	386	92.8	413	92.4		
Bofetadas						
SI	34	8.3	55	12.4	3.878	.03*
NO	378	91.7	390	87.6		

*Significativo al nivel 0.05. Las respuestas pertenecen a las categorías: pocas veces, muchas veces.

Fuente: elaboración propia

4.4 Relación entre perfiles de machismo-sumisión y el ejercicio de la violencia

Se contrastaron las medias obtenidas (promedios) en la escala de machismo y sumisión, entre los participantes que expresaron ejercer o nó

violencia, para cada indicador. Se observa qué en 4 de los 6 indicadores, quienes ejercen violencia obtienen calificaciones en valores de media, más altas en perfil de machismo, en contraste con quienes no ejercieron, con diferencias estadísticamente significativas p≥.05. En el caso de la sumisión, en la mayoría de los indicadores, se observa un mayor promedio en puntajes, entre quienes ejercieron o nó violencia, solo en 3 con diferencias estadísticamente significativas p≥.05 (Tabla 3).

La presencia del perfil de sumisión en el caso de los indicadores: celos y cambios en la ser o hacer cosas por complacer en las mujeres, se explica por los sentimientos típicos de inseguridad, dependencia y miedo al abandono en la relación. Para estos mismos indicadores, en el caso del perfil machismo, en los hombres están presentes estos sentimientos ligados a la exclusividad y posesión de las mujeres.

Tabla 3. *Perfiles de machismo-sumisión y su relación con la violencia emocional*

Indicadores	**Media Machismo**	**t**	**p**	**Media Sumisión**	**t**	**p**
Celos por las amistades de la pareja						
SI	3.46	.732	.464	3.13	2.219	.02*
NO	3.40			2.96		
Influencia en la toma de decisiones personales						
SI	3.60	4.786	.000*	3.12	.647	.518
NO	3.32			3.08		
Cambios en la forma de ser o hacer cosas por complacer						
SI	3.55	2.672	.008*	3.16	1.933	.05*
NO	3.39			3.05		
Descalificar a la pareja frente a otras personas						
SI	3.75	4.230	.000*	3.30	2.456	.01*
NO	3.41			3.08		
Influir en la forma de vestir, bailar, actuar						
SI	3.68	4.622	.000*	3.13	.585	.559
NO	3.38			3.09		
Revisión de celular, email, libretas sin consentimiento del otro(a)						
SI	3.47	.781	.435	3.07	.561	.575
NO	3.43			3.09		

*Significativo al nivel 0.05

En relación a la violencia física, se puede observar que quienes la ejercen, obtienen medias más altas y por encima del promedio (punto de corte) en la escala de machismo y de sumisión, al compararlos con los que expresaron no ejercerla. Lo anterior se evidencia con valores de significancia estadística, para todos los indicadores en el perfil machismo. Se destaca que independientemente de quien ejerza este tipo de violencia, hombres o mujeres, están presentes atributos negativos de la masculinidad y feminidad (Tabla 4).

TABLA 4. *Perfiles de machismo-sumisión y su relación con la violencia física*

indicadores	Media Machismo	t	p	Media Sumisión	t	p
Empujones/sacudidas SI NO	 3.61 3.42	2.402	.01*	 3.25 3.07	2.217	.02*
Jalones de cabello o retorcer el brazo SI NO	 3.76 3.41	3.281	.001*	 3.26 3.07	1.857	.06
Lanzamiento de objetos pesados SI NO	 3.94 3.41	4.273	.000*	 3.37 3.07	3.013	.004*
Amenaza de golpes SI NO	 3.65 3.43	1.948	.05*	 3.35 3.07	2.581	.01*
Bofetadas SI NO	 3.70 3.41	2.970	.003*	 3.18 3.07	1.130	.259

*Significativo al nivel 0.05

Fuente: elaboración propia

4.5 La violencia experimentada en la infancia como factor de riesgo

Distintos eventos de violencia experimentada en la infancia, como víctima o como testigo dentro del entorno familiar, se manifestaron como factores de riesgo (nivel moderado) para presentar niveles de machismo alto (con medias en la escala por arriba de la mediana del grupo de participantes).

Recibir comentarios que les hicieron sentir mal cuando eran niños(as), indica 1.7 mayor riesgo de conformar un perfil de machismo. La violencia física en la infancia tiene una probabilidad 2.0 veces mayor para ello. Presenciar agresiones verbales y físicas entre personas que les cuidaron, representa un riesgo de 1.4 en ambos casos, para desarrollar rasgos de este perfil (Tabla 5).

TABLA 5. *La violencia familiar como factor de riesgo para perfiles de machismo*

	Machismo			
Violencia vivenciada como víctima y/o testigo en la infancia	**Alto**	**Bajo**	**OR**	**Intervalo de confianza al 95% Inferior - Superior**
Comentarios que le hicieron sentir mal cuando era niño(a) SI NO	 354 134	 313 202	 1.7	 1.30-2.22
Golpes, empujones o jaloneos cuando era niño(a) SI NO	 257 230	 181 334	 2.06	 1.60-2.65
Agresiones verbales entre personas que le cuidaban SI NO	 193 295	 157 358	 1.49	 1.14-1.93
Golpes, empujones y jaloneos en tre personas que le cuidaban SI NO	132 357	106 411	1.43	1.07-1.92

OR= Razón de momios

Fuente: elaboración propia

Para el caso del perfil de sumisión, esta relación solo se manifestó como factor de riesgo cuando la violencia fue dirigida hacia la víctima (dos primeros indicadores). En el caso de la sola observación de estos patrones de violencia en los cuidadores, los valores del intervalo de confianza inferior fueron menores a 1, lo que significa que no alcanzaron a manifestarse como indicadores de riesgo (Tabla 6).

TABLA 6. *La violencia familiar como factor de riesgo para perfiles de sumisión*

	Sumisión			
Violencia vivenciada como víctima y/o testigo en la infancia	**Alto**	**Bajo**	**OR**	**Intervalo de confianza al 95% Inferior - Superior**
Comentarios que te hicieron sentir mal cuando eras niño(a)				
SI	330	320	1.42	1.08-1.86
NO	130	179		
Golpes, empujones o jaloneos cuando eras niño(a)				
SI	223	206	1.32	1.02-1.71
NO	237	291		
Agresiones verbales entre personas que te cuidaban				
SI	176	165	1.25	.960-1.63
NO	284	333		
Golpes, empujones y jaloneos entre personas que te cuidaban				
SI	119	117	1.13	.849-1.52
NO	342	383		

OR= Razón de momios

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

De acuerdo con Jiménez y Serrano (2014), en algunos contextos, el machismo se reproduce a través de patrones socioculturales, en los cuales las madres están de acuerdo en reproducir las creencias, estereotipos y la violencia de género como algo natural. Aparece como un hecho social normalizado, como un eje de identidad a nivel ideológico, en las representaciones. La familia como eje principal de reproducción social, tiene una influencia, en las conformaciones identitarias de las personas, y contiene la dimensión de lo cotidiano, entendiéndose como el desarrollo de vida que el individuo asume en su ambiente social inmediato, llevándose a cabo la reproducción cultural desde lo individual a lo colectivo, y como condicionante para desempeñarse en todas las esferas sociales (Tolalpa, 2004).

Díaz Guerrero (2003) señala que, en los últimos 20 años en todos los estudios realizados en México, donde se han utilizado las premisas histórico-socioculturales, se reporta que el factor machismo explica la

mayor cantidad de varianza; mientras que la obediencia afiliativa ha obtenido los valores más altos en aceptación. Lo anterior, le da una dimensión de una ligera mayor importancia a estos dos factores, con respecto a otros. Las premisas siguen presentes en la subjetividad del mexicano, esto no significa que la cultura no tenga características de dinamismo, sino que suele ser lento, su pertinencia cultural y social se sigue manifestando, algunas afirmaciones han sufrido cambios, aunque no radicales. Las mujeres sin importar su realidad urbana o rural están más en contra de los preceptos del machismo que los hombres. El hecho de vivir en una posición desfavorable y en un mundo más globalizado, ha incidido en que las mujeres ya no vean como natural la supremacía del hombre. El nivel académico es citado como una fuente de crítica cultural, la cual sugiere que con más educación se adoptan nuevas actitudes y comportamientos (García et al, 2017b). Moral y Ramos (2016) en su estudio encontraron que, aunque el machismo estaba asociado con menor escolaridad, la relación entre violencia sufrida y machismo seguía siendo significativa al parcializar la escolaridad. Los autores proponían que el machismo pudiera generar problemas de ajuste diádico en una sociedad en cambio y ser motivo de agresión por la pareja.

La familia, las instituciones educativas y otros elementos socializadores; conforman un sistema complejo de relaciones que reproducen la construcción de identidades de género con repercusiones en el ejercicio de interacciones violentas en el noviazgo. Es importante mencionar que, en el noviazgo, no está necesariamente presente el dominio masculino a través de la dependencia económica de las mujeres. Lo anterior puede favorecer un nivel similar de poder entre hombres y mujeres jóvenes en relaciones de pareja. Los hombres se encuentran en una etapa de conquista, lo que los hace más proclives a ceder en algunos aspectos con tal de lograr su propósito. Son las mujeres en esta etapa quienes determinan el ritmo de la relación y el nivel de intimidad, de acuerdo a los estereotipos de género (Casique, 2010). Conforme se avanza en la relación y con el paso del tiempo, la violencia tiende a incrementarse.

El ejercicio de la violencia en el noviazgo en este grupo de participantes coincide con lo reportado por la ENVINOV (2007) Encuesta Nacional de Violencia en las Relaciones de Noviazgo, la cual reporta en su

clasificación de violencia física considerada leve, como empujones, arañazos, jalones de cabello, entre otros, hombres y mujeres participan. Esta cifra aumenta afectando mayormente a las mujeres, si se trata de violencia física "media" (golpes, agresiones con objetos pesados, patadas o que rompan sus objetos personales), o la considerada "severa", que incluye el riesgo de quemaduras, intentos de estrangulamiento y amenazas con cuchillo, navaja u otras armas. Ambos sexos enrolados en el ejercicio de la violencia y en la victimización, en estudios realizados con estudiantes universitarios, se observa una mayor tendencia a considerar ambas direcciones o roles dentro de la violencia en ambos sexos (Bell y Naugle, 2007; Vizcarra y Larrañaga, 2011).

Rivera et al. (2017) señalan que la edad, el sexo, el ecosistema y la educación ejercen un efecto diferente en las creencias de las personas. Se observa que tener mayores grados educativos, aleja a las personas, sobre todo a las mujeres de los supuestos tradicionales. La distribución del poder en las relaciones de pareja se distribuye de manera desigual a cada miembro, debido a las expectativas e ideas sociales que demarcan la superioridad-inferioridad de hombres y mujeres de una cultura en particular.

En inventario de Masculinidad-Feminidad de Lara Cantú (1993), utilizado en este estudio, demostró ser culturalmente sensible y reveló variaciones en la percepción de los roles de género, sin embargo, podría presentar algunas deficiencias metodologías producto del paso del tiempo y algunos de los ítems, podrían dejar de ser referentes actuales, reflejando la necesidad de reemplazarlos por indicadores de género actuales. Los resultados evidencian que, clasificar la identidad de género, sólo en dimensiones de lo femenino o lo masculino, no es suficiente y no necesariamente refleja la realidad de la población universitaria. Tal como lo señala Butler (2007) la identidad de género o las expresiones de género no son fijas y se "actúan" a partir de las normas sociales que nos exceden y determinan.

Jiménez y Serrano (2014) expresan que actualmente, existe un consenso en relación a lo que se requiere para tratar de resolver los problemas de inequidad de género, trabajar únicamente con mujeres es insuficiente y puede no ser tan fructífero como se desearía. Sólo trabajar con uno de los polos del problema se olvida que es un fenómeno multi-

condicionado. Por lo tanto, no se avanzará estudiando sólo a las mujeres, ya que el objeto es más amplio. Se requiere de analizar en todos los niveles, ámbitos y tiempos las relaciones mujer-varón, mujer-mujer y varón-varón.

Bonino (1996) introduce el concepto de micromachismos y entre ellos señala los micromachismos "encubiertos", en el cual el varón oculta su objetivo de dominio. Algunas de estas maniobras son tan sutiles que pasan especialmente desapercibidas, razón por la que son más efectivas. Este concepto resulta pertinente para caracterizar el perfil de masculinidad presente en las relaciones de noviazgo, en donde no existe cohabitación ni dependencia económica. Sus efectos no se perciben en el momento, pero conducen habitualmente a una reacción retardada (y "exagerada", dicen los varones) por parte de la mujer, como mal humor, frialdad o estallidos de rabia "sin motivo". Aunque los motivos evidentemente son provocados ante la falta de atención a la relación por parte de algunos varones y otros tipos de violencia que suelen ejercer. La palabra machismo refiere una orientación que resalta la virilidad, caracterizada principalmente por una exagerada agresividad e intransigencia entre varones y una actitud de arrogancia y agresión sexual hacia las mujeres (Lara, 1994). Las mujeres sumisas se caracterizan por su dependencia, conformismo, falta de imaginación y timidez en relación al varón. Tanto el machismo como la sumisión son mitos que ocultan estilos diferentes en el manejo del poder (Lara, 1994).

En México, el machismo es una mentalidad colectiva todavía presente en la sociedad. Lo anterior se explica, además, considerando los noviazgos bajo dinámicas interactivas de violencia, en las que ser victimario en ocasiones obedece más a una respuesta reactiva o de defensa ante el maltrato. Rey (2008) en su estudio encontró que los y las adolescentes espectadores de violencia se adjudicaban más rasgos de personalidad considerados machistas y sumisos, respectivamente, que sus pares masculinos y femeninos. Un perfil de machismo representa el “exceso de la masculinidad”, la exacerbación de la superioridad de los atributos masculinos y la superioridad de estos sobre las cualidades femeninas, que tienden a despreciarse.

6. CONCLUSIONES

La persistencia de jóvenes con perfiles de identidad apegados a roles de machismo y sumisión, nos habla de que permanecen viviendo entre la modernidad y el arraigo de las costumbres, lo cual promueve mensajes cruzados que se construyen en el entorno inmediato como la familia, las instituciones educativas y otros elementos socializadores; conformando un sistema complejo de relaciones que reproducen la construcción de identidades de género con repercusiones en el ejercicio de interacciones violentas en la pareja.

Los eventos de violencia durante la infancia suelen ser predictores para reproducir el círculo de la violencia, en la juventud y la vida adulta, tanto si se trata de hombres perpetradores, como de mujeres víctimas de la violencia de género o viceversa. Estudios al respecto evidencian que las probabilidades sufrir violencia de pareja, se asocia con la presencia de antecedentes de violencia intrafamiliar durante su infancia (Castro et al., 2006). Este estudio evidencia que, el ejercicio de la violencia en el noviazgo no es unidireccional, existe un porcentaje de victimización en ambos sexos. Estudios realizados con estudiantes universitarios coinciden en sus hallazgos y con un tipo de violencia bidireccional e interactiva (Vizcarra y Larragaña, 2011; Moral y Ramos, 2016).

El machismo, como mecanismo de poder, es aprendido, construido y reproducido y, por ello, se puede deconstruir. Resulta fundamental asumir una posición crítica con aquellos valores y elementos que han configurado las identidades de hombres y mujeres, sobre un modelo de desigualdad, y que ha formado parte de su consolidación y estructuración como referentes sociales y culturales. El tipo de violencia ejercido por las mujeres suele generar menor daño; los hombres pueden cerrar este círculo con violencia más intensa, siendo las mujeres las mayormente afectadas (Zamudio et al., 2017; Chan et al., 2008). Es posible definir acciones por la igualdad con un nuevo modelo de identidad para hombres y mujeres, en el cual, el poder patriarcal se transforme a un modelo acorde a principios de igualdad de género, con acciones afirmativas para prevenir y atender la violencia de género.

Las acciones para transversalizar la perspectiva de género en las instituciones de educación superior sugieren la necesidad de promover la equidad de género en las actividades curriculares de las universidades de forma permanente; resulta fundamental considerar la perspectiva relacional del género. Estas interacciones entre los géneros deben enmarcarse en el contexto político, económico y cultural de las regiones de estudio.

8. REFERENCIAS

Abril, E., Cubillas, M.J. y Domínguez, S. (2019). Identidad de género y la salud de jóvenes universitarios: Violencia, alimentación y sexualidad. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. Libermex.

Amurrio, M., Larrinaga, E., Usategui, E., Del Valle, A. (2008). Violencia de género en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes de Bilbao. Conclusiones de Informe. Bilbao Universidad del PaísVasco: Udala Ayuntamiento.

Bell, K.M. y Naugle, A.M. (2007). Effects of the Social Desirability on Students' Self-Reporting of Partner Abuse Perpetration and Victimization, Violence and Victims, 22 (2), 243-56.

Bonino, L. (1996). Micromachismos. La violencia invisible en la pareja. Versión del internet. Recuperado de http://www.joaquimmontaner.net/Saco/dipity_mens/micromachismos_0.pdf

Bonino, L. (2002). Obstáculos a la comprensión y a las intervenciones sobre la violencia (masculina) contra las mujeres en la pareja. En: C. Ruiz-Jarabo y P. Blanco (Eds.). *La prevención y detección de la violencia contra las mujeres desde la atención primaria a la salud*. Madrid: ADSP.

Butler, J. (2007). El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad. Paidós [original 1989].

Casique, I. (2010). Factores asociados a la violencia en el noviazgo en México. Ponencia del Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos. Toronto, Canadá, del 6 al 9 de octubre de 2010.

Casique, I. (2014) Empoderamiento de las jóvenes mexicanas y prevención de la violencia en el noviazgo. Papeles de Población, 82, 27-56. http://www.scielo.org.mx/pdf/pp/v20n82/v20n82a4.pdf

Castro, R. y Casique I. (2006). Violencia de género en las parejas mexicanas. Análisis de resultados de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2003, 2ª edición. Instituto Nacional de las Mujeres. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias UNAM. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100925.pdf

Castro, R. y Casique, I. (2010). Violencia en el noviazgo entre los jóvenes mexicanos. México: UNAM. CRIM. Instituto Mexicano de la Juventud.

Castro, R., Riquer, F. y Medina, M. (Coords.) (2004). Violencia de género en las parejas mexicanas. Resultados de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2003. México, Instituto Nacional de las Mujeres, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, pp. 180.

Comité Estatal de Planeación para el Desarrollo, COPLADES (1985) Convenio Único de Desarrollo que suscriben el Ejecutivo Federal y el Ejecutivo del Estado de Sonora. DOF: 24/09/1985

http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4766948&fecha=24/09/1985&print=true

Confortini, C. (2006). Galtung, Violence, and Gender: The Case for a Peace Studies/Feminism Alliance. *Peace & Change*, 31(3). EUA: Peace History Society and Peace and Justice Studies Association. http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-0130.2006.00378.x/abstract

Cubillas, M.J. (2014). Violencia de género y juventud: un análisis de las formas de expresión de la subordinación y el ejercicio del poder en las relaciones de noviazgo De jóvenes universitarios. Tesis de Doctorado en Ciencias y Humanidades para el Desarrollo Interdisciplinario. Universidad Autónoma de Coahuila. Junio de 2014.

Chan, Ko Ling et al. (2008). Prevalence of dating partner violence and suicidal ideation among male and female university students worldwide. Journal of Midwifery & Women's Health, 53(6). The American College of Nurse-Midwifes. http://dx.doi.org/10.1016/j.jmwh.2008.04.016

Díaz Guerrero, R. (2003). Bajo las garras de la cultura. Psicología del Mexicano. Trillas.

Díaz-Loving, R. y Reyes, N. (2017). Premisas histórico-socio-culturales: siguiendo las garras de la cultura. En: R. Díaz Loving (Comp.). *Las garras de la cultura: Investigaciones en torno a las normas y creencias del mexicano.* (pp.29-58). Ed. El Manual Moderno: México.

García J., Moreno D., Hernández C. y Gamba L. (2017a). Mediciones de masculinidad y feminidad en docentes de educación física. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 17(67), 541-557.

García T., García L. Correa F., Díaz Loving R. (2017b). Premisas histórico-socio-culturales en el mundo contemporáneo. En: R. Díaz Loving (Comp.). *Las garras de la cultura: Investigaciones en torno a las normas y creencias del mexicano.* (59-68). Ed. El Manual Moderno: México.

González, J., Hernández, A. y Garza, I. (2010). Modelo predictivo de las interacciones violentas en parejas jóvenes y prejuicios de género asociados. Revista Científica Electrónica de Psicología, 10, 224-239. http://dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/IMG/pdf/14_-_No._10.pdf

Grinstead, Charles M. y J. Laurie Snell (1997). Central Limit Theorem. Grinstead, Charles M. y J. Laurie Snell. Introduction to Probability. AMS, 325- 360.

Instituto Nacional de las Mujeres (2008). Violencia en las relaciones de pareja. Resultados de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares, 2006. Dirección de Estadística.

Jiménez, L., Guzmán, S. y Serrano, O. (2014). Identidades de género, machismo y masculinidades en San Martín Tilcajete, Oaxaca: Reflexiones en torno a la justicia social a partir de un estudio de caso. Revista Géneros, 14(2),57-78.http://revistasacademicas.ucol.mx/index.php/generos/article/view/652/pdf

Lamas, M. (1996). El Género: La construcción cultural de la diferencia sexual. Grupo Editorial Miguel Porrúa.

Lara Cantú, A. (1993). Inventario de masculinidad y femineidad. IMAFE. El Manual Moderno.

Lara Cantú, M. (1994). Masculinidad y Femineidad. En CONAPO. Antología de la sexualidad humana, Tomo I, México: CONAPO/FNUA.

Lloyd, S.A. y Emery. B.C. (2000). El lado oscuro del cortejo: La agresión física y sexual. Thousand Oaks: CA: Sage.

Lozano, M.P., Muñoz, M. y Graña J. (2003). Violencia en las relaciones de pareja en adolescentes y jóvenes: Una revisión. Psicopatología Clínica Legal y Forense, 3(3), 23-39. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=981068

Moral J. y Ramos S. (2016). Machismo, victimización y perpetración en mujeres y hombres mexicanos. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas Época III., XXII(43), 37-66. https://www.redalyc.org/pdf/316/31646035003.pdf

Moreno, D. (2014). Estudio sobre masculinidad-feminidad en docentes de educación física. Tesis de Licenciatura en Psicología Educativa. Universidad Pedagógica Nacional. 27 de Octubre de 2014.

Moya, M. (2003). El análisis psicosocial del género. En J. F. Morales y C. Huici (Eds.). *Estudios de psicología social* (pp. 175-221). Madrid: UNED.

Osorio, E. y Cadena, A. (2019). Motivos de elección de carrera técnica en los/las estudiantes del CECyT 13 Ricardo Flores Magón. VI Congreso Internacional de Innovación Educativa. Instituto Pedagógico Nacional.

Rey, C. (2008). Habilidades prosociales, rasgos de personalidad de género y aceptación de la violencia hacia la mujer en adolescentes que han presenciado violencia entre sus pares. Acta Colombiana, 11(1), 107-118. https://www.redalyc.org/pdf/798/79811111.pdf

Rivera, S., Díaz Loving, R., Cruz, L., Wolgang, P., García, M., Jaen, C. y Villanueva, G. (2017). El poder y las premisas socioculturales. En: R. Díaz Loving (Comp.). *Las garras de la cultura: Investigaciones en torno a las normas y creencias del mexicano*. (pp. 119-159). El Manual Moderno.

Salazar, T., y Rodríguez, Z. (2016). El Amor y las Nuevas Tecnologías: Experiencias de Comunicación y Conflicto. *Comunicación y Sociedad, 1* (25), 15-41. https://www.redalyc.org/pdf/346/34642628002.pdf

Tolalpa, E. (2004). Las rutas de la masculinidad de Rafael Montesinos. Sociológica, 19 (56), 277-284. https://www.redalyc.org/pdf/3050/305026636012.pdf

Valdez, R., Ramírez, J., Rojas, R., Hidalgo, E. y Ávila L. (2007). La violencia durante el noviazgo ¿Cómo la perciben las y los jóvenes en México? En: Secretaría de Salud. (Comp.). *Una mirada de género en la investigación en salud pública en México* (pp. 205-215). México: Secretaría de Salud.

Vélez, G. (2015). Masculinidades, poder, identidad y violencia de género. En: G. Vélez y A. Luna (Eds.). Violencia de género: Escenarios y quehaceres pendientes (pp. 233-254). Universidad Autónoma del estado de México.

Vizcarra, M. y Larrañaga, A. (2011). Violencia de pareja en estudiantes universitarios del sur de Chile. Universitas Psychologica, 10 (1), 89-98.

Zamudio, F., Andrade M., Arana, R. (2017). Violencia de género sobre estudiantes universitarios(as). Convergencia Revista de Ciencias Sociales, 75, 133-157

GÉNERO Y ESTEREOTIPACIÓN DE LAS VIDEOJUGADORAS. CASO GOOGLE IMÁGENES

ERIKA GONZÁLEZ CARRIÓN
Docente de la Universidad Nacional de Loja, Ecuador

ANGEL TORRES-TOUKOUMIDIS
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
Jeanette Chaljub-Hasbún
Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana

DIANA RIVERA-ROGEL
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad presenta una tendencia a encasillar el desarrollo de diversas actividades de acuerdo con el género de la persona que las realice, desencadenando una serie de ideas y argumentos preconcebidos respecto a lo que se puede o debe hacer. Se estructura una serie de lineamientos que encaminan a las personas hacia rubros concretos, que se supone son los que corresponden a sus capacidades físicas o mentales.

Empiezan a generarse así varias disociaciones entre el sexo femenino y masculino, sea en el aspecto social como laboral. Como ejemplo, Wasserman y Rittenour (2019) plantean que, en un grupo de mujeres, la exclusión sucede cuando se minimiza o resta importancia a su participación en distintas dinámicas. Según Jeworrek (2019), es conocido que, dentro del mercado laboral, las mujeres tienen menos probabilidades de acceder a un trabajo de tiempo completo respecto a los hombres, y quienes sí lo tienen, evidencian menos probabilidades de ascender a cargos u ocupaciones altamente remuneradas.

Este cúmulo de estereotipos, particularmente las expectativas de inferioridad basadas en ellos, se consideran los principales factores que contribuyen a la ausencia de diversidad de género y la poca

representación en los roles de liderazgo, que se evidencia principalmente en las mujeres (Chen y Houser, 2019). Este problema representa no solo la cuestión de la equidad social o el homenaje a las tendencias científicas modernas, sino que es uno de los principales problemas económicos (Mihalčová, Pružinský y Gontkovičová, 2015).

Innegablemente la estigmatización sobre el potencial de una persona, conlleva obstruir en gran parte la demostración de sus habilidades, al punto que pueden quedar completamente invisibilizadas. Aun en pleno siglo XXI, es noticia que una mujer sea piloto de avión o que un hombre destaque en ballet, como consecuencia de una educación sesgada y con mínimos niveles de diversidad. El ser humano imita conductas, patrones y distintos aspectos que son inculcados por la propia familia, amigos o por los diferentes medios de comunicación con los que tiene contacto a diario, y de una forma u otra, afectan la percepción que tienen de sí mismos y de otros.

Desde los primeros años de vida, a una persona se le asigna un rol y prototipo que cumplir, con determinadas características o funciones que definen a un individuo como hombre o mujer. Como lo expresan Ariel Lamer y Weisbuch (2019), los entornos físicos a los que se expone una persona incluyen un sinnúmero de variables perceptivas y sociales, que configuran el juicio social. En esta línea, Ma, Axt y Kay (2019), sugieren que los estereotipos satisfacen una necesidad de estructura en las personas y pueden resultar afines para aquellos con autoconstrucción independiente.

Sobre este tema, Velandia-Morales y Rincón (2013), sugieren que:

> "Los estereotipos de género van más allá de una simple categorización o división social, ya que pueden hasta definir la ocupación de hombres y mujeres; además, estos se relacionan con la discriminación y el prejuicio en función del poder y estatus de unos y otros, lo que evidencia la importancia que tiene el estudiar cómo estos son representados en diferentes ámbitos sociales (…) (p.519)".

Aunque parece que estos temas no se correlacionan, los contextos sociales marcan pautas sobre las funciones que una persona puede cumplir. De hecho, el círculo inmediato se convierte en un potenciador o

una limitante para cualquier individuo (Tovar-Lasheras,Lazo, Ruiz del Olmo 2020). Aquellas personas dentro de un entorno más instruido empiezan a mejorar viejas practicas y se enfocan en proponer un modelo donde los estereotipos de género desaparezcan por completos, mientras que aquellas con menor grado de instrucción continúan reproduciendo comportamientos que clasifican a las personas en función de su género.

Tal como lo enuncian Howe, Welsh y Sabiston (2017), los individuos internalizan los estereotipos de género y al estar internalizados infieren en las percepciones de competencia y valor, así como en el comportamiento con su entorno real. Además, Gupta, Goktan y Gunay (2014), manifiestan que los estereotipos impiden la evaluación de oportunidades para un grupo, estereotipado de forma negativa en algunos casos.

Hace más de 20 años, García-Mina (1998) ya planteaba una serie de características atribuidas a la masculinidad y feminidad, socialmente aceptadas y que se enmarcaban dentro los conceptos considerados desde aquellas épocas como normales:

TABLA 1. Escala de masculinidad

Varonil	Madera de líder	Competitivo	Fuerte personalidad
Audaz	Bueno en negocios	Seguro de sí mismo	Ambicioso
Con Carácter	Emprendedor	Fuerte	Energético
Independiente	Intrépido	Exitoso	Seguro de sí mismo

Fuente: Elaboración propia a partir de García-Mina (1998)

TABLA 2. Escala de feminidad

Femenina	Coqueta	Dócil	Sumisa
Tierna	Dulce	Sensual	Romántica
Sentimental	Acogedora	Emotiva	Leal
Crédula	Inocente	Sacrificio por otros	Bondadosa
Comprensiva	Amor por los niños	Llora sin vergüenza	Preocupación aspecto físico
Dependiente	Atractiva	Armonía grupal	Infantil

Fuente: Elaboración propia a partir de García-Mina (1998)

De hecho, estos criterios previos sobre el potencial o posible desenvolvimiento de una persona, son reforzados por medios de comunicación y un sinnúmero de anuncios que encasillan a las personas y al llevar tanto tiempo repitiéndose, no son vistos como algo fuera de lo común. Así lo consideran Döring, Reif y Poeschl (2016), quienes remarcan que el uso excesivo de los estereotipos de género en la comunicación visual es criticado tanto en la investigación de género como en los debates públicos.

1.2 Estereotipos de género en el entretenimiento: videojuegos

En los últimos años, uno de los sectores con mayor evidencia de estereotipos de género son los videojuegos. Con el pasar del tiempo, la llegada de videojugadoras se vuelve algo muy presente, llegando a convertirse en referentes dentro de este campo. Su llegada a este rubro no estuvo libre de controversias, pues hasta hace poco este medio estaba reservado totalmente a los hombres (Fox y Tang, 2014).

Los fabricantes y diseñadores empiezan a incluir al género femenino dentro de sus producciones, pero comparado con el espacio destinado a jugadores hombres, sigue siendo minoritario. A la fecha, aún representa una lucha constante el dar reconocimiento a jugadoras que legítimamente han ganado un lugar fruto de sus habilidades y destrezas en el videojuego.

Kaye y Pennington (2016), predice que las mujeres que experimentan una amenaza de estereotipo revelan mayores asociaciones de actitud implícitas entre las jugadoras en línea, que produce una incompetencia en relación con las que no reciben dicha amenaza. Un criterio similar comparte Vermeulen, Núñez, Janssen, Calvi y Van Loy (2016), manifestando que las jugadoras expuestas a la amenaza de estereotipo muestran disminuciones en el rendimiento y objetivos esperados.

Ahora bien, otro tema que preocupa es el contenido de cada videojuego y el rol que se le asigna a cada género dentro de ellos. Como lo expresa Ferguson (2015), en los últimos tiempos gran parte de la controversia se enfoca en el tema del contenido violento en los videojuegos, que a

su vez infieren en la salud mental, posibles problemas de adicción y la reducción del funcionamiento social.

> […] si entendemos el concepto de "violencia de género" como la violencia perpetrada contra las mujeres en virtud de ser mujeres, como frecuentemente afirman las asociaciones y movimientos de mujeres, dicha violencia está representada de manera reiterada y sistemática en el mundo de los videojuegos (p.59).

Así, los estereotipos de género en el mundo del videojuego no comprenden únicamente el trabajo de hombres y mujeres como entes que compiten entre sí y que buscan un posicionamiento, sino que también abarcan diferencias profundas entre ambos sexos. Mientras a los primeros se les asigna actividades vinculadas al liderazgo, fuerza física y comportamiento estratégico, al género femenino aún lucha por la representación de mujeres en videojuegos a través de personajes con las características antes mencionadas.

Las diferencias de género en el juego están bien establecidas, y se extienden más allá del tiempo dedicado a tales juegos y en los tipos de juegos que prefieren los chicos o las chicas (Homer, Hayward, Frye y Plas, 2012). Para Stockdale y Coyne (2019), "para la mayoría de las personas, jugar videojuegos es una actividad recreativa normal, con poca interrupción para la salud y el bienestar emocional, social o físico de los jugadores" (p.1).

El poder establecer los efectos de los estereotipos de género en los videojuegos, es determinante para establecer el panorama actual y futuro. Como lo enuncian Harrington y O'Connell (2016), la práctica repetida de los videojuegos podría producir ciertos efectos a largo plazo, como cambios en las construcciones cognitivas y precognitivas, las construcciones cognitivo-emocionales y los rasgos afectivos.

Los videojuegos tienen la capacidad de inducir a comportamientos y reforzarlos como algo normal (Peñalva, Aguaded y Torres-Toukoumidis, 2019), aún cuando no lo sean; por tal razón, los estereotipos de género se convierten en un factor que es absorbido por medio de la práctica y la producción constante de nuevos formatos, pero con las mismas bases, en cuanto a estructura como a ideas. En palabras de Holz,

Fox, Waddell y Ivory (2014), los diferentes tipos de comportamiento que se espera que exhiban hombres y mujeres a menudo se guían por los estereotipos sexuales aprendidos y se refuerzan socialmente con el tiempo (Romero-Rodríguez, Moreno y Torres-Toukoumidis, 2017).

El material audiovisual presente en estos juegos muchas veces induce a conductas poco favorables, como la cosificación por género y el sexismo dentro de las historias que desarrolla. Este último punto genera una controversia respecto a cómo la mujer está siendo presentada, el valor que se le atribuye y las capacidades que se le asignan.

Los videojuegos hoy en día integran diversos aspectos realistas, aunque sus creadores intentan poco a poco pacificarlos, resaltando las temáticas de aventura, adrenalina, pero sin incluir la violencia (Romero-Rodríguez y Torres-Toukoumidis, 2018). Resulta difícil por ejemplo para una video jugadora liderar un espacio que desde su conceptualización minimiza sus esfuerzos y donde siempre la figura masculina será preponderante y se ubicará en el centro de la escena.

Styhre, Szczepanska y Remneland-Wikhamn (2018) refieren que:

> "La consagración de los videojuegos como artefactos culturales requiere una búsqueda para crear una imagen más "sofisticada" de la producción de la industria, por lo tanto, desafía la sabiduría convencional sobre lo que los videojuegos son, o deberían preferiblemente ser, e introduce una serie de cuestiones relacionadas, por ejemplo, con la igualdad de género y la naturaleza del arte y la cultura en general (p.23)".

En opinión de Arruda-Filho y Gammarano (2018), es oportuno también identificar las motivaciones para el consumo de videojuegos por parte de las mujeres y relacionarlo con la captación de nuevos consumidores experimentada por las empresas. Matthews, Lynch y Martins (2019), creen que las representaciones masculinas y femeninas en los juegos tienden a alinearse con fantasías masculinas heteronormativas que representan hombres fuertes, capaces y mujeres altamente sexualizadas.

Estas diferencias entre géneros han dado algunas ventajas a un bando y desventajas a otros, principalmente en la práctica. Así lo menciona Dindar (2018), quien señala que las mujeres reportan habilidades percibidas más bajas en los videojuegos que los hombres en términos del

concepto de videojuego (…) se muestra así una brecha de género de décadas entre hombres y mujeres, en cuanto a diferentes habilidades que en la actualidad persiste.

Claro está que el desempeño por género en el mundo video juego también responde a una situación demográfica, social, cultural e incluso económica, considerando a estas aristas como puntos claves para el acceso al campo audiovisual y digital, requerido para pulir destrezas y pericias en este sector. El video vinculado principalmente con las desigualdades entre hombres y mujeres, aún demanda de estudios e investigaciones que determinen hasta qué punto infieren las desventajas por cuestión de sexo y si existen alternativas para equiparar contenidos y disminuir las estigmatizaciones por cuestión de género.

2. OBJETIVOS

A partir de tales vicisitudes, el objetivo general del estudio es examinar la representación de las videojugadoras en las imágenes de Google, basado en los siguientes objetivos específicos:

2. Determinar tipo de imagen en la búsqueda de videojugadoras en Google Imágenes.
3. Analizar el contenido que comprende la búsqueda proporcionada por Google Imágenes.
4. Identificar la sexualización de las videojugadoras en imágenes de Google.

3. METODOLOGÍA

Según los objetivos planteados, el siguiente estudio procede de acuerdo con enfoque cualitativo de tipo descriptivo orientado a un análisis semiótico aplicado mediante la observación no participante a 1000 imágenes extraídas de Google Imágenes. Primeramente, los estudios cualitativos de tipo descriptivo se definen por su enfoque inductivo dirigido como una alternativa categórica interpretativa de la realidad salvaguardando la validez y objetividad en la selección de criterios (Aguirre y Jaramillo, 2015).

De allí que en las investigaciones de Lincoln y Denzin (1994) se denote la aproximación entre los estudios descriptivos y el análisis semiótico, este último se define como un sistema de códigos de utilidad para demostrar estructuras de los signos visuales con el fin de configurar patrones implícitos para su respectiva comprensión (Sandelowski, 2000).

En este caso, Las técnicas de recopilación de datos fueron la documentación y la observación no participante, siendo llevadas a cabo mediante un análisis de semiótica visual a una muestra de 1000 imágenes extraídas de Google Imágenes (v. gr.González-Álvarez, 2017; Harlow, Rowlett y Huse, 2018). Cabe destacar que Google Imágenes supera en cantidad de datos y visitas cualquier otra base de datos actual y de libre acceso expuesta en internet (Ingenhoff, Segev y Chariatte, 2020). De allí, se propuso el término -palabra clave "videojugadoras"- con el fin de conocer la representación femenina de las "gamers" en el contexto hispanohablante.

El procedimiento implicó la revisión sistematizada de 1.000 imágenes que fueron obtenidas entre el 20 de enero de 2020 hasta el 26 de abril de 2020, las cuales fueron analizadas en según la combinación tres de criterios semióticos manifestados en estudio sobre el género de Bergman (2017) y Wasike (2017):

- Tipo de imagen: la revisión inicial conlleva a valorar la presencia de la mujer en la imagen. Respondiendo dicotómicamente si aparece o no una figura femenina (Bergman, 2017).

- Vinculación de imagen con el contenido: La imagen presentada en Google remiten comúnmente a una web, en tanto, esta sección pretende vislumbrar si el contenido de la web se orienta a promover una imagen positiva o negativa de las videojugadoras (Wasike, 2017).

- Sexualización: postura sexual definida como alguien que posa de manera sexualmente sugerente, incluyendo brazos extendidos sobre la cabeza, acostado, piernas extendidas, labios fruncidos (Wasike, 2017).

En función de los criterios de orden previamente expuestos, se realizó un Excel donde cada uno de los coautores valoraron las imágenes presentadas siendo organizadas mediante el software MaxQDA® v.18.2.0 con el propósito de determinar las representaciones femeninas en el ámbito lúdico-virtual.

4. RESULTADOS

Los videojuegos representan hoy uno de los sectores con mayores posibilidades de desarrollo e inversión, por la cantidad de seguidores que acumulan y el índice de videojuegos que se van produciendo. En este campo y hace no mucho tiempo, la participación de las mujeres no era algo común, hasta que las nuevas tecnologías e Internet asignaron mayor visibilidad a este género y expusieron las pericias de un sinnúmero de mujeres alrededor del mundo, convirtiéndolas en referentes de esta práctica. No obstante, aún existen algunas problemáticas que deben ser resultas en un entorno cada vez más competitivo.

4.1. Tipo de imagen

Las imágenes que presenta Google con el término videojugadoras rondan las 1000, colocado a la mujer como protagonista de este recurso visual y vinculado con un contenido listo para ser desglosado. De esta forma, se obtiene un 98,79% de imágenes con contenido, es decir, contiene un texto que las acompaña e invita al usuario a abrir un título sobre este tema. Solamente, un 1,21% de las imágenes no está relacionada con la imagen femenina presentando logos y textos sin conexión; esto demostraría que un interés por las videojugadoras que va incrementándose y mejorando su posición.

FIGURA I. Zombie Unicorns, equipo femenino de eSports



Fuente: @Movistar_Riders-Twitter

Si bien hace algunos años, el término videojugadoras aún no estaba demasiado presente, los distintos materiales que se exponen en Internet poco a poco cobran fuerza y exponen un índice representativo de imágenes. Aunque, observando las temáticas que se abarcan, aún se carece de profundidad en este ámbito y por el momento todo se limita a imágenes que incluyen a mujeres frente a un computador, celular o de cualquier videojuego.

Debe destacarse, sin embargo, la variedad de imágenes que se exponen. Por ejemplo, en las primeras 500 imágenes que se encuentran, se denota una gran variedad y prácticamente la presencia de una mujer se encuentra en cada una de ellas. A a partir de la imagen 501, empieza a minorarse la presencia femenina en las imágenes, aunque sigue teniendo visibilidad el rol de las mujeres en los videojuegos. En la tanda final, las últimas 50 imágenes se focalizan en mayor escala en material visual sobre videojuegos, animaciones y aspectos multimedia que estén relacionados.

Con esto, se comprueba que del compendio de imágenes que otorga Google, las primeras son las que están directamente relacionadas con el tema de estudio y su vinculación disminuye a medida en que aumentan. Los resultados proporcionados por el buscador también tienen repeticiones e incluso en la navegación el término videojugadoras por momentos se relaciona con jugadoras profesionales de fútbol, lo que señala que dentro del entorno 2.0, la palabra empleada aún no es relacionada con el tema en su totalidad.

Pero con la información recabada, es pronosticable que en poco tiempo al término videojugadoras se lo utilice con mayor influencia de lo que ya se lo está empleando. El hecho que exista un contenido refleja un interés por crear una nota respecto al tema y acompañarlo de un recurso visual. En el siglo XXI, la participación de mujeres como gamers, se ha vuelto parte de la cotidianidad; los diferentes portales Web son consientes del interés que despierta este campo de los videojuegos y la incidencia a nivel social que puede tener el sector femenino, en término de igualdad de género o las acciones que aún deben emprenderse para que esto exista.

Como punto positivo tendría que valorarse la intensión notoria de crear un soporte textual a la imagen, que explique o notifique cualquier historia relacionada a ella, empero, algunos de ellos no guardan relación con la parte visual que se presenta, por lo que debería mejorarse.

4.2. Vinculación de la imagen con el contenido

Cuando se habla de la imagen positiva de las videojugadoras, debe precisarse que se refiere a un enfoque favorable tanto en el material visual como en los titulares que se relacionan a él. En este aspecto, las imágenes positivas respecto al rol de las mujeres en los videojuegos ocupan un 57,23%, es decir, más de la mitad de las imágenes estudiadas. Por el contrario, en un 42,27% se observa titulares o contenidos neutros que informan hecho suscitados dentro del mundo de mujeres en los videojuegos, pero que no están relacionados a aspectos preocupantes o que indiquen cuestiones nocivas o perjudiciales.

El que los contenidos positivos sobrepasen la mitad de imágenes, es un reflejo de una práctica que a través del tiempo se va posicionando, aunque el camino a recorrer es largo. Las noticias positivas se enmarcan en como la mujer apuesta a un liderazgo, en sus actividades del campo videojuego llenas de beneficios, que incluso están representando ganancias y convirtiendo a este sector en una especie de profesión para quienes lo practican constantemente y gozan de una publicidad y patrocinios que los amparen.

La parte publicitaria, es quizá donde mayores beneficios y comentaros favorables se encuentran en referencia al rol de la mujer en los videojuegos, porque ha sido capaz de generar un movimiento monetario que las industrias creativas de los videojuegos agradecen, tanto por los réditos económicos que alcanzan como por la popularidad que asignan a los diferentes juegos, en una comunidad que es capaz de invertir grandes cifras de dinero.

La consolidación de las videojugadoras como competidoras con buena reputación, ha llegado a tal punto que su inserción es motivo de atención especial por parte de las empresas comunicaciones, tanto en televisión, radio e Internet. Los titulares y material Web, se permiten hacer un juicio de valor, aunque más del 40% siguen manteniendo una imagen objetiva, centrándose únicamente en el suceso.

La imagen desfavorable de las videojugadoras se vincula principalmente a situaciones de acoso o machismo que aún son visibles. En virtud de esto, la imagen negativa que se registra, está por debajo de la mitad con 46.63%. Pese a esto, aún el porcentaje de noticias desfavorables es representativo, tomando en cuenta el total de imágenes observadas. Además, dentro de la comunidad de videojugadoras es visible la preocupación en cuanto a las ofertas que reciben y la concepción que la sociedad tiene de ellas.

Dentro de los portales Web, se observa que la idiosincrasia influye en gran medida para el tratamiento informativo de este tema. Las páginas de Internet pertenecientes a países donde el ingreso de las mujeres al mundo gamers está mucho más potenciado, enmarcas sus contenidos de forma tal que ésta práctica genera mayores adeptos. En cambio,

aquellos países donde las videojugadoras aún no presentan una relevancia notoria, suelen mostrar titulares negativos sobre los contras que para ellas representa su ingreso.

Ahora, no puede ignorarse que el 53.37% de las imágenes y su contenido respectivo no tratan ningún aspecto negativo de las videojugadoras. Infiere también la estructura de la imagen, muchas de ellas con contenidos violentos y que causan un rechazo social, por el uso de armas que presenten y se convierten en un elemento poco aceptado.

4.3. Sexualización

Respecto a la sexualización que se manifiesta en las imágenes y en los contenidos anexados a ellas, se encuentra que es mínima, teniendo en cuenta la dimensión de las imágenes analizadas. Así, se observa que, de 1000 imágenes, tan solo un 20,77% presenta un contexto donde se posiciona a la mujer como un objeto sexual o en función de su atractivo personal. Por el contrario, en el 79,23% de las imágenes estudiadas no existe una estereotipación de género y las imágenes se limitan únicamente a graficar la noticia o el hecho que se está describiendo en un texto.

FIGURA 2. Imagen sexualizada de la videojugadora Kate Gunn



Fuente: Diario El Comercio-Perú. https://bit.ly/2y2Sq2q

A pesar de que el ingreso de las mujeres al mundo de los videojuegos es propio de la última década, pareciera que su injerencia se produjo de forma natural. En la mayoría de las imágenes y contenidos relacionados, la mujer ocupa un rol como una jugadora con un aporte concreto al mundo gamer, aunque también se menciona las barreras que han sido superadas por el sexo femenino, en cuanto a estereotipos y destrezas.

El hecho de que la sexualización ocupan un índice minoritario en las imágenes no significa tampoco que sea lo óptimo. Todavía existen páginas Web buscan la atracción de una audiencia, resaltando los atributos físicos de las videojugadoras o connotaciones sexuales en un mundo donde predomina la figura masculina. Pero los datos recogidos, son esperanzadores respecto a la inclusión femenina en los videojuegos. Aunque ver a mujeres jugando y compitiendo en videojuego todavía sigue siendo motivo de una noticia, es enfocado más como una disciplina que como un aspecto que genere polémica.

Pese a que la sexualización es actualmente el elemento más fácil para vender un producto como los videojuegos, se observa en propietarios la intensión de seguir corrientes de valorización hacia la mujer; no se trata de exponer características favorables de la mujer por el simple hecho de serlo, sino aceptar que presenta las mismas competencias que un hombre en un terreno de suma competitividad que no está exento de situaciones difíciles de controlar o estigmatizaciones muy arraigadas.

5. DISCUSIÓN

A modo de reflexión, la valoración semiótica de las mujeres en el ámbito lúdico para la noción de "videojugadoras" aun sigue siendo castigada al tratarse de una temática principalmente dominada por hombres, promoviendo representaciones desligadas al empoderamiento femenino. Finalmente, el estudio realizado debe ser pilar fundamental para próximas investigaciones que busquen abarcar la determinación de estereotipos femeninos en los personajes de videojuegos, comparativas de género en la industria lúdica y promoción de la noción crítica hacia la publicidad y desarrollo de los videojuegos.

6. CONCLUSIONES

Considerando los hallazgos alcanzados, el marco teórico revisado como también el proceso metodológico llevado a cabo en esta investigación exhiben que ante la necesidad de evidenciar la situación configurada por la diferenciación de los géneros, en la cual, la comunidad académica y científica ha mostrado su interés y sincronía en profundizar sobre los nexos, fenómenos y problemáticas que circundan su distinción en los múltiples contextos, en este caso, un atisbo al contexto lúdico, espacio recurrente por las nuevas generaciones, ha permitido así la oportunidad de explorar el status quo de las representaciones de videojugadoras según Google Imágenes.

Respecto al primer objetivo específico, se da a entender que la mayoría de las imágenes de la muestra certifican la aparición de videojugadoras o relativos a imágenes femeninas, mientras que las demás son despersonalizadas orientándose a portadas de tesis, gráficos, tablas y dispositivos. Por su parte, el segundo objetivo específico en que se busca analizar la vinculación de las imágenes evidencia que el 53,37% son imágenes positivas, es decir, son representaciones que revelan noticias sobre la inclusión y empoderamiento de las mujeres en el entorno lúdico, claro está que, en la asignación de una imagen positiva, interviene las políticas de comunicación por las que se rige un medio o portal Web.

En la práctica, si un portal de Internet o medio, acostumbra a tratar los efectos colaterales negativos de los videojuegos, es bastante previsible que el titular no será favorable, y esto incluso está alejado de si se tienen un protagonista hombre y mujer. Por el contrario, aquellos canales web especializados en videojuegos, producen un contenido bastante actualizado y en muchos casos, destinado a mejorar la imagen que la población tiene de los videojuegos. Bajo esta tesitura, la redacción de los contenidos vinculados a las imágenes que se exponen remarca la importancia de consolidar un modelo de videojugadoras donde el género pase a segundo plano y sean sus destrezas quienes las cataloguen en estos contextos. Generalmente, la imagen de mujer en videojuegos se asocia con heroínas dentro de historias, que acumulan miles de seguidores alrededor del mundo.

En el tercer y último objetivo se rompe con la visión mediatizada de la mujer, ya que al momento de identificar la sexualización de las videojugadoras en imágenes de Google se reflejó que el 20,77% presenta la mujer con posturas sugerente hacia su sexualización. Independientemente si se realiza por mercadotecnia o línea editorial, hoy en día las mujeres siguen siendo enmarcadas desde la objetificación sexual dentro del ámbito de los videojuegos.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos al GAMELAB-UPS de la Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

8. REFERENCIAS

Aguirre, J. C., y Jaramillo, L. G. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. Cinta de moebio, (53), 175-189.

Lamer, S. A., y Weisbuch, M. (2019). Men over women: The social transmission of gender stereotypes through spatial elevation. Journal of Experimental Social Psychology, 84, 1-19

Arruda-Filho, E.J.M., y Gammarano, I.J.L.P. (2018). For every "game over" there is a "play again": Analysis of user preferences regarding 7th- and 8th-generation video games consoles. The Journal of High Technology Management Research, 29 (1), 46-56

Bergman, D. (2017). Content analysis of science teacher representations in Google Images. Contemporary Issues in Technology y Teacher Education, 17(1), 80-96.

Chen, J., y Houser, D. (2019). When are women willing to lead? The effect of team gender composition and gendered tasks. The Leadership Quarterly, 30 (6), 1-16

Díez Gutiérrez, J. (2014). Video Games and Gender-based Violence. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 132, 58-64

Dindar, M. (2018). An empirical study on gender, video game play, academic success and complex problem solving skills. Computers y Education, 125, 39-52

Döring, N., Reif, A., y Poeschl, S. (2016). How gender-stereotypical are selfies? A content analysis and comparison with magazine adverts. Computers in Human Behavior, 55, 955-962

Ferguson, C. (2015). Clinicians' attitudes toward video games vary as a function of age, gender and negative beliefs about youth: A sociology of media research approach. Computers in Human Behavior, 52, 379-386

Fox, J., y Tang, W. Y. (2014). Sexism in online video games: The role of conformity to masculine norms and social dominance orientation. Computers in Human Behavior, 33, 314-320.

García-Mina, A. (1998). Análisis de los estereotipos de rol de género, validación del inventario del rol sexual (Tesis doctoral). Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España.

González-Álvarez, J. (2017). Men dissociate sexual attraction from moral judgement more than women. International journal of psychology, 52(5), 381-388.

Gupta, V., Goktan, A.B., y Gunay, G. (2014). Gender differences in evaluation of new business opportunity: A stereotype threat perspective. Journal of Business Venturing, 29 (2), 273-288

Harlow, S., Rowlett, J. T., y Huse, L. K. (2018). 'Kim Davis be like…': a feminist critique of gender humor in online political memes. Information, Communication y Society, 1-17.

Harrington, B., y O'Connell, M. (2016). Video games as virtual teachers: Prosocial video game use by children and adolescents from different socioeconomic groups is associated with increased empathy and prosocial behavior. Computers in Human Behavior, 63, 650-658

Holz, A., Fox, J., Waddell, T.F., y Ivory, J. (2014). Sex role stereotyping is hard to kill: A field experiment measuring social responses to user characteristics and behavior in an online multiplayer first-person shooter game. Computers in Human Behavior, 35, 148-156

Homer, B., Hayward, B., Frye, J., y Plas, J. (2012). Gender and player characteristics in video game play of preadolescents. Computers in Human Behavior, 28 (2), 1782-1789

Howe, H., Welsh, T., y Sabiston, C. (2017). The association between gender role stereotypes, resistance training motivation, and participation. Psychology of Sport and Exercise, 33, 123-130

Ingenhoff, D., Segev, E., y Chariatte, J. (2020). The Construction of Country Images and Stereotypes: From Public Views to Google Searches. International Journal of Communication, 14, 22.

Jeworrek, S. (2019). Gender stereotypes still in MIND: Information on relative performance and competition entry. Journal of Behavioral and Experimental Economics, 82, 1-8

Kaye, L., y Pennington, C. (2016). “Girls can't play”: The effects of stereotype threat on females' gaming performance. Computers in Human Behavior, 59, 202-209

Lincoln, Y. S., y Denzin, N. K. (1994). Handbook of qualitative research. Sage.

Ma, A., Axt, J., y Kay, A. (2019). A control-based account of stereotyping. Journal of Experimental Social Psychology, 84, 1-13

Matthews, N., Lynch, T., y Martins, N. (2019). Real ideal: Investigating how ideal and hyper-ideal video game bodies affect men and. Computers in Human Behavior, 59, 155-164

Mihalčová, B., Pružinský, M., y Gontkovičová, B. (2015). The Consequences of Gender Stereotypes in the Work of Managers. Procedia Economics and Finance, 23, 1260-1265

Peñalva, S., Aguaded, I., y Torres-Toukoumidis, Á. (2019). La gamificación en la universidad española. Una perspectiva educomunicativa. Revista Mediterránea de Comunicación, 10(1), 245-256.

Romero-Rodríguez, L., Moreno, P. D. C., y Toukoumidis, Á. T. (2015). Estereotipos, tópicos y lenguaje de la programación sensacionalista en la televisión: programa «Corazón» de TVE. Alteridad, 10(1), 31-43.

Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description?. Research in nursing y health, 23(4), 334-340.

Stockdale, L. y Coyne, S. (2019). Parenting paused: Pathological video game use and parenting outcomes. Addictive Behaviors Report, 1-8

Styhre, A., Szczepanska, A. y Remneland-Wikhamn, B. (2018). Consecrating video games as cultural artifacts: Intellectual legitimation as a source of industry renewal. Scandinavian Journal of Management, 34 (1), 22-28

Torres-Toukoumidis, A., y Romero-Rodríguez. (2018). Gamificación en Iberoamérica. Experiencias desde la Comunicación ya Educación. Editorial Abya-Yala

Tovas-Lasheras, A., Lazo, C., y Ruiz del Olmo, F. (2020). De Marge a Lisa: El nuevo paradigma de la mujer en Los Simpson. Revista de Ciencias Sociales, 26(2). doi:10.31876/rcs.v26i2.32420

Van Leeuwen, T., y Jewitt, C. (Eds.). (2001). The handbook of visual analysis. Sage.

Velandia-Morales, A. y Rincón, J.C. (2013). Estereotipos y roles de género utilizados en la publicidad transmitida a través de la televisión. Universitas Psychologica, 13 (2), 517-527

Vermeulen, L., Núñez, D., Janssen, E., Calvi, L. y Van Loy, J. (2016). Playing under threat. Examining stereotype threat in female game players. Computers in Human Behavior, 57, 377-387

Wasike, B. (2017). Jocks versus jockettes: An analysis of the visual portrayal of male and female cover models on sports magazines. Journalism Journalism: Theory, Practice y Criticism, 1-18.

Wasserman, J. A. y Rittenour, E. R. (2019). Who wants to play? Cueing perceived sex-based stereotypes of games. Computers in Human Behavior, 91, 252-262

[DES]CONOCIMIENTO DE IDENTIDAD DE GÉNERO EN EL TRABAJO: EXPERIENCIAS LABORALES DE LA COMUNIDAD TRANS PUERTORRIQUEÑA

THAIS SHAREELIZ TORRES CASTRO
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La realización de estudios sobre las experiencias laborales de la comunidad trans puertorriqueña es necesaria para conocer las iniquidades sociales que, aunque son tangibles, continúan siendo ignoradas. Aunque existen estudios realizados por los Estados Unidos de América sobre las experiencias laborales de la comunidad LGBT, pocos estudios se enfocan en las experiencias de la comunidad transgénero (Budge, et al. 2010). Por tal razón, se ha efectuado esta investigación sobre sus experiencias laborales, donde partimos por definiciones de conceptos.

1.1. ¿QUÉ ES EL GÉNERO?

El concepto de género es uno que atraviesa nuestra vida en todos los aspectos. Durante esta investigación se estudia la relación del concepto género en el ámbito laboral y las repercusiones que este trae a la comunidad trans puertorriqueña en el trabajo. Para ello es importante comenzar con una definición sobre ¿qué es el género*[308]? El género es un constructo tanto psicológico y cultural como social que determina los comportamientos esperados de las personas según se percibe su género (Rodríguez-Madera, et. al., 2017; West y Zimmerman, 1987; Goffman, 1977). A través de este constructo se crea el binarismo mujer-hombre

[308] Se ha puesto un asterisco a la palabra género ya que a pesar de ofrecer y contrastar el concepto de género es importante destacar que este concepto es cambiante y no estático y que es de carácter individual.

y, la manera en que la sociedad te categorice dentro del mismo, va a determinar los tratos a recibir de parte de la sociedad. A su vez este binarismo se sustenta a través de los estereotipos de género (Eagly, Wood y Diekman 2000; Goffman, 1977). Aun así, estas suposiciones de género no son hegemónicas, ya que existe la interseccionalidad que influye en las creencias y las experiencias de género de las personas (Shields, 2008). El género se percibe a través de la performatividad y aunque esta es personal, la sociedad es quien pasa juicio sobre esa performatividad sin dejar cabida para la autodeterminación de la propia identidad (Butler, 2004; 1988). Es importante destacar que las divisiones por género y las opresiones son resultados de la colonialidad del género. Dado que muchas civilizaciones antes de la llegada del colonialismo europeo, se reconocía un tercer género e incluso algunas de estas sociedades eran matriarcales (Lugones, 2008). Además, las imbricaciones de poder a través del género han impulsado el imperialismo y sus violencias. Por ejemplo, los Estados Unidos de América tiende a feminizar sus oponentes y muestra su ejército como la idea de una masculinidad robusta (Meyerowitz, 2008). El estado patriarcal se introdujo a través del colonialismo, como una técnica de adquirir poder, pues se reprodujeron las mismas perspectivas de género de Europa en las tierras conquistadas por Europa (Oyěwùmí, 1997).

¿Qué pasa cuando no se cumple con el binarismo? Todo aquello que trascienda la idea del binarismo, no tiene cabida y se ve como la otredad, más aún si sus expresiones de género no son entendidas (Wilchins, 2004). Lo que resulta en un problema para todas aquellas personas que rompen con el binarismo. Es por esto que las personas quienes se identifican como parte de la comunidad trans, quienes transgreden las normas sociales, se ven expuestxs[309] a un sin número de desigualdades sociales, como por ejemplo el no poder encontrar y/o retener un empleo (Levitt, e Ippolito, 2014). Es importante destacar que más allá de teorías, academia o metodologías, la comunidad trans son personas merecedorxs de una vida digna y libre de malos tratos. Se hace esta salvedad, ya que en muchas investigaciones se le resta importancia, desde un

[309] A través de todo el texto habrá una 'x' para que las palabras sean de género neutro.

punto de vista académico y/o patologizante que olvidan o no muestran en la precariedad en la que se les obliga a vivir como comunidad. Lo cual incluso puede llevarlxs hasta la muerte (Namaste, 2000).

La experiencia trans es un concepto sombrilla que puede definirse como todo lo que una persona hace que transgrede las barreras de género impuestas socialmente (Rodríguez, 2009; Davis, 2009). Puede definirse también como toda persona que vive fuera de las normativas sociales de la categoría sexo/género a través de la ropa, manerismo o características fisiológicas (Namaste, 2000). Dentro de este término sombrilla, se encuentran las personas transgéneros que se identifican con lo trans masculino o trans femenino, también incluye personas no binaries, género no conforme, agénero, género fluido, etc., pero no se limita a estas personas (La Sombrilla Cuir, 2019). Sin embargo, la definición del concepto TRANS sólo le pertenece a lxs sujetxs dentro de la comunidad trans y va mucho más allá de libros, percepciones académicas o diccionarios.

1.2. Las repercusiones del género en el ambiente laboral y sus efectos negativos para la comunidad TRANS

La idea tradicional del género ha creado inequidades laborales para la comunidad transgénero. Dado que esta comunidad rompe con el imaginario social binario del género suelen verse afectadxs y ser penalizadxs por medio de no ser contratadxs para un empleo (Koenig, 2018). Esto es resultado de que en las áreas de trabajo el hecho de ser percibido como hombre o mujer influye significativamente en la experiencia laboral debido a la desigualdad existente entre los géneros y a la persistente segregación de los mismos en el lugar de trabajo (Dozier, 2017). Existen investigaciones que muestran que las personas trans sufren discriminación en el empleo o simplemente no se les da la oportunidad de ser empleadxs (Budge, et. al. 2010; Badgett, et. al. 2009; Transgender Law Center y San Francisco Bay Guardian, 2006). La gran mayoría de la comunidad trans está desempleada y el resto que sí poseen empleo reciben una remuneración por debajo de la media de la población (Badgett, et. al. 2009). Incluso cuando logran tener un empleo estxs son vulneradxs en su lugar de empleo. Algunas de las situaciones a las que

se enfrentan en el lugar de trabajo son la obligación de utilizar un baño que no es el adecuado para su identidad de género o ningún baño, abusos verbales, agresiones físicas, intimidación, acoso, ser obligadxs a presentarse con la expresión de género que no les corresponde para poder conservar su trabajo, entre otras (La Sombrilla Cuir, 2019; Budge, et. al. 2010; Whittle, et al. 2007; Transgender Law Center & San Francisco Bay Guardian, 2006). Algunas de las agresiones a las que se enfrentan son que sus otrxs compañerxs se niegan a trabajar con ellxs, hacen comentarios dolientes, son ignoradxs, silenciadxs, crean chismes, entre otras acciones (Barclay y Scott, 2005).

Estas situaciones siguen sucediendo porque las empresas no prestan atención a las experiencias laborales de las personas trans, sino que suelen englobar sus estudios enfocados en toda la población LGBT y obvian los problemas específicos que solo afectan a la comunidad trans en el lugar de trabajo (Ozturk y Tatli, 2016, Law, et. al. 2011). Un ejemplo de esto es la transición en el lugar de trabajo, lo cual sólo es una situación que se presenta en la comunidad trans y no es algo que ocurre en las experiencias de las otras minorías sexuales y/o identitarias. Esta situación lleva a muchxs a transicionar en todo menos en su trabajo por miedo a perderlo y/o ser violentadx (Budge, et. al. 2010). Dentro de la comunidad trans, se cree que no todxs reciben los mismos tratos en base a sus expresiones de género. Algunas investigaciones han mostrado que la muestra de feminidad se ve más rechazada ya que se ve la feminidad como algo inferior a la masculinidad. Por ejemplo, las personas a las que se le asigna una identidad de género masculina al nacer y que transicionan a una identidad de género femenina son vistxs como menos y son más estigmatizadxs (Law, et. al. 2011). Sin embargo, en otros estudios se ha demostrado que a las personas que se le asigna una identidad de género femenina al nacer y que transicionan a una identidad de género masculina experimentan discrimen laboral a igual medida (Schilt, 2010). Esto se debe a que la discriminación se da a razón de cómo encaje la identidad de género/expresión de género en los ojos de lxs otrxs y sus esquemas de género, en donde a mayor ambigüedad, mayor nivel de discrimen (Dray, et. ál. 2020; Schilt, 2010).

Actualmente en Puerto Rico, existe la Ley Núm. 22 del año 2013 que protege y prohíbe el discrimen laboral por identidad de género tanto en entidades públicas como privadas. Sin embargo, la existencia de esta ley no significa que haya más protección o que disminuyan las experiencias negativas, al contrario, hay un déficit en las empresas de prácticas y esquemas que afronten la discriminación por identidad de género (Ozturk y Tatli, 2016).

Además, existe una incongruencia entre lo que deberían hacer las empresas según la ley y lo que realmente están haciendo. Esto se debe a la falta de aceptación, políticas inclusivas y los estigmas sociales sobre todas aquellas personas que rompan con la normativa de género (Ozturk y Tatli, 2016; Collins, et al. 2015). No basta con solo tener políticas inclusivas, sino que también el empleador debe asumir una conducta de aliadx como vía de inclusión y culminación de la opresión laboral (Bishop, 2002). Por otro lado, en las organizaciones quienes se supone que tengan mayor conocimiento sea el departamento de recursos humanos y muchas veces estxs no tienen ningún conocimiento, ni han recibido capacitación sobre temas de identidad de género (Ozturk y Tatli, 2016), lo que sigue perpetuando el discrimen laboral. Davis (2009) señala cuán importante es el papel del departamento de recursos humanos para crear un ambiente laboral seguro para la comunidad trans. Por ejemplo, los profesionales de recursos humanos podrían utilizar el lenguaje inclusivo cuando se comunican con lxs empleadxs y respetar los pronombres creando así un ejemplo para lxs demás.

Otro ejemplo de cómo lxs profesionales siguen perpetuando el discrimen laboral, es a través del reclutamiento, aunque no existen aún investigaciones que midan el nivel de discrimen en el reclutamiento, es un hecho que las personas trans se enfrentan a barreras durante entrevistas o exámenes para la obtención de un empleo (McFadden, 2020). Sin embargo, no sólo basta con políticas inclusivas o contratación de minorías en la empresa, sino que se note que va más allá del tokenismo (Holgersson y Romani, 2020). No sirve de nada ofrecer trabajo a personas de la comunidad trans si va a hacerles sentir incomodxs o si la empresa realmente les contrata para tener un lavado de imagen sin llevar a cabo los cambios estructurales necesarios para integrarles de

forma digna y para garantizar la seguridad tanto física como emocional de estxs empleadxs.

1.3. Mecanismos de (r)existencia que son una carga emocional

Las personas trans han adaptado mecanismos de defensa en el trabajo para evitar o disminuir el discrimen laboral. Uno de estos mecanismos es el no mostrar u ocultar su identidad de género en el ambiente laboral (Whittle, et. al. 2007). Aunque esto no es posible si se comienzan los procesos de transición estando en el mismo lugar de trabajo (Barclay y Scott, 2006). Sin embargo, esto tiene repercusiones negativas ya que el no poder ser unx mismx en el trabajo y tener que ocultar su propia identidad genera estrés y ansiedad (Law, et. al. 2011). Además, pueden llegar a pensar que no pueden aspirar a mucho, ya que por su identidad se sienten limitadxs a tipos de empleo que tengan poco contacto con otras personas (Budge, et. al. 2010). Muchas personas trans se han visto forzadxs a cumplir con un estándar de expresión de género y el buscar ser *passing*[310] aunque estxs no quieran expresar su género de esta manera. Esto lo hacen para evitar experiencias negativas que entienden que se podrían generar si tuvieran una expresión de género percibida como ambigua (Roen, 2002). Por ejemplo, una mujer trans, aunque no quiera utilizar ropa "femenina" se ve en la obligación de hacerlo para que no se dude de su identidad. Lo cual resulta un problema aún más grave para las personas no binarias dado que es más usual que se dude de su identidad y de su expresión de género.

Algunxs tienen que ajustar su vestimenta y sacrificar su identidad para complacer a su empleador (Reddy-Best y Pedersen, 2015; Hines, 2010). Para evitar esto, muchxs deciden recurrir a empleos que tengan un código de vestimenta neutral, aunque sea de bajo estatus o de poca remuneración (Dozier, 2017). Por otro lado, hay quienes deciden seguir auténticos con ellxs mismxs y presentan su identidad de género aun sabiendo que dicha identidad puede crearles problemas luego (Budge, et. al. 2010).

[310] Passing es la capacidad de parecer una persona cisgénero de la identidad de género que uno desea se percibidx por lxs otrxs (MacFadden, 2020).

2. OBJETIVOS

Esta investigación se ha alineado a la falta de estudios sobre la comunidad trans, ya que esta representa una minoría dentro de la comunidad LGBTQIA+ y es un hecho que tienen menos o casi ninguna visibilidad (Davis, 2009). Además, muchas veces los estudios sobre la comunidad trans suelen englobarse con la comunidad LGBTQIA+, donde estos no reflejan las necesidades específicas de dicha comunidad (Ozturk y Tatli, 2016; Mahtani y Vernon, 2010). Dentro del mundo de la gerencia de recursos humanos, ha surgido un llamado a realizar estudios que contengan las experiencias de las personas trans, pero a pesar de esto las experiencias laborales de las personas trans siguen siendo silenciadas, no son visibles o no se tienen en cuenta (Ozturk y Tatli, 2016). Asimismo, los estudios realizados sobre esta comunidad en específico suelen ser investigaciones patologizantes donde se les niega la posibilidad de comprender otros aspectos de su vida, por ejemplo, en el trabajo. Es por esto que el objetivo principal y amplio de esta investigación fue recopilar las experiencias laborales de la comunidad trans puertorriqueña desde su narrativa. Para llegar a este objetivo general se plantearon unos objetivos más específicos. Entre estos objetivos se encontraban los siguientes:

- Explorar y desarrollar un entendimiento de cuáles son las experiencias de las personas transgéneros en Puerto Rico en el campo laboral.
- Estudiar cuál es la perspectiva que las personas transgénero tienen sobre las desventajas o ventajas en el campo laboral a las que se enfrentan y desde su punto de vista por qué estas ocurren.
- Crear una serie de recomendaciones que promuevan la equidad laboral para la población trans puertorriqueña desde su punto de vista, creadas por ellxs y para ellxs.

3. METODOLOGÍA

El proceso metodológico fue una mezcla de técnicas para alcanzar los objetivos, pero también teniendo presente técnicas de cuidados para la comunidad trans puertorriqueña.

3.1. Estrategia metodológica

Para lograr alcanzar los objetivos antes mencionados, se utilizó una metodología cualitativa para profundizar sobre las experiencias de lxs participantes (Borboa-Quintero, 2012). Una metodología cualitativa es un acercamiento a intentar entender a las personas, lo que dicen y lo que hacen (Myers, 2013). Se utilizó la metodología cualitativa ya que se pretendió explorar las experiencias laborales de la comunidad trans puertorriqueña. Estas experiencias se recogieron a través de los relatos de estxs y sus historias de vida por medio de la narración. La medida para recoger sus historias se dio por medio de entrevistas semi estructuradas profundas, donde algunas fueron de modo presencial y otras de forma online como un proceso de inmersión en la vida de lxs participantes (Ruiz Olabuénaga, 2013). Para las entrevistas presenciales, se grabó sólo la voz mientras que las entrevistas hechas online fueron grabadas tanto la voz como la imagen. La razón de grabarlas ha sido con el objetivo de transcribirlas luego (Taylor, et al. 2015) aunque se estaba tomando notas durante las entrevistas, se usó la técnica de grabar para no perder ninguna parte importante de la información.

3.2. Muestra

La muestra de este estudio se delimitó a personas que se auto identifican como personas trans puertorriqueñas mayores de 18 años. También, era necesario identificarse como parte de la fuerza laboral en Puerto Rico y haber tenido al menos una experiencia laboral, ya fuera en cualquier proceso relacionado al trabajo. Por ejemplo, desde una entrevista de trabajo hasta el día a día en un empleo. Para la muestra se utilizó la técnica de bola de nieve, ya que es una población que suele ocultar su identidad porque la misma puede dar lugar a la discriminación, de esta manera los primeros contactos pueden darse con conocidxs y/o

personas que su identidad no es pública, pero entre amigxs sí (Browne, 2005). Para este proyecto de investigación, lxs participantes son 8 personas pertenecientes a la comunidad trans puertorriqueña, donde 3 son mujeres trans, 1 hombre trans y 4 personas no binarias.

3.3. Técnicas de cuidado para con lxs participantes

La información compartida en esta investigación es sensible, por lo cual se acordó con lxs participantes el mantener un anonimato en todo momento. La razón para el anonimato es para evitar la vergüenza[311] de lxs informantes ya sea para consigo mismxs o con otrxs, problemas legales y evitar la omisión de detalles e información relevante por miedo a ser descubiertx (Taylor, et al. 2015). El anonimato era importante ya que hablaban de sus experiencias laborales y era importante evitar que ocurriera alguna represalia en contra de estxs por la información brindada. Otra técnica de cuidado que se utilizó fue el consentimiento informado, donde a cada participante se le entregó una hoja de consentimiento, donde expresaba el objetivo del estudio y reiteraba que su participación era voluntaria y que en cualquier momento podían retirar su participación de la investigación y que esta no precisaba ningún daño más allá de revisitar alguna que otra experiencia no agradable (Ketefian, 2015). Este anonimato no sólo se guarda en la tesis, sino que al guardar la información en la computadora es importante guardarla con alieses y asegurar que ninguna otra persona además de quien investiga tendrá acceso a esta información (Creswell, 2013). Se da un acuerdo de respeto y empatía para con lxs participantes, donde no se interrumpen mientras hablan de sus experiencias y se respetan los espacios de silencios de estxs (Ruiz Olabuénaga, 2012). Es importante tener una relación con lxs participantes que de manera ética te permita el acceso a la información necesaria para contestar las preguntas de investigación (Maxwell, 2019). Las razones para tener medidas de cuidado es que en el pasado las investigaciones sobre asuntos trans han sido desfavorables o explotadoras para la comunidad (Namaste, 2000).

[311] En el sentido de liberarse y decir todo lo que pase por su mente sin preocuparse.

4. RESULTADOS

El objetivo principal fue recopilar las experiencias de la comunidad trans puertorriqueña en el entorno laboral. Estas experiencias varían en función sobre la dificultad de encontrar trabajo hasta cuando consiguen un trabajo, el trato recibido por parte de sus compañerxs, gerenciales y/o clientes. Es por esto que los resultados se presentan por secciones, de acuerdo a los temas emergentes durante las entrevistas. Al momento de las entrevistas, solo una persona tenía trabajo a tiempo completo pero este trabajo lo consiguió antes de su transición. De lxs otrxs entrevistadxs, dos tenían empleo a tiempo parcial y el resto estaban desmpleadxs. A todxs lxs participantes en esta investigación, se le preguntó si ellxs entendían que hubiera desventajas o ventajas laborales para la comunidad trans, a lo que todxs respondieron que sólo experimentan desventajas.

4.1. Acceso a 'al menos' una entrevista: barreras y mecanismos de resistencia

Dentro de los diferentes obstáculos que afectan la empleabilidad de la comunidad trans puertorriqueña, la primera barrera es llegar a conseguir acceso a una entrevista de trabajo. Es un tema que resaltó constantemente en las entrevistas. La comunidad trans encuentra su primera barrera para la búsqueda de trabajo en cómo presentar su résumé, por ejemplo, qué nombre utilizar y qué tipo de lenguaje utilizar. Entienden que la contraparte, las personas cisgénero, no tienen que pasar por este tipo de barreras a la hora de conseguir una entrevista. Lucca[312] una persona no binarie/masc[313] de 26 años, quien se encontraba desmpleadx al momento de la entrevista, nos relata y nos deja en evidencia esta yuxtaposición de ser una persona trans en búsqueda de una entrevista comparado con una persona cisgénero:

[312] En esta investigación por protección de lxs participantes se utilizan nombres ficticios para proteger su identidad.

[313] Masc proviene de masculino, pero en este relato hace referencia a la expresión de género socialmente aceptada como "masculina", ejemplo pelo corto, ropa asociada socialmente al género "masculino, etc.

> "Me siento mucho más cagao' de poder ir a tener entrevistas de trabajo porque usualmente mi résumé yo lo hago inclusivo y explícitamente lo pongo porque no quiero exponerme a una entrevista de trabajo donde haya una incomodidad. Lo dejo saber desde el principio, pa' si me vas a negar, pues niégame desde el principio y no me hagas pasar un papelón en esa entrevista de trabajo. Así que es mucho más desventajoso porque uno tiene que estar buscando la forma de poder llegar a una entrevista de trabajo. Hay que decir ciertas cosas o esconderse, evaluar si vas con tu *deadname*[314], evaluar si vas a ir como la gente te percibe o como tú eres. En conclusión, entiendo que es más desventajoso".

Lucca a través de este relato no sólo muestra todas las decisiones que tiene que tomar antes de enviar su résumé a una empresa para conseguir empleo, sino que también muestra esa indecisión sobre cómo mostrarse a la empresa. Donde puede que tenga que cumplir con las ideas normativas, aunque no quiera para tener acceso a una entrevista de trabajo. Además, utiliza la frase "me siento mucho más cagao", frase que en Puerto Rico significa tener miedo, por lo tanto, queda en evidencia que le causa angustia y estrés emocional. Además de Lucca, Alex, otra persona no binarie/masc, de 25 años mencionó cómo en una de sus entrevistas "nunca les dije que era hombre trans … me daba terror presentarme por mi nombre". Donde muestra que muchas veces deben dejar su identidad de género escondida sólo para poder obtener empleo. Estos relatos demuestran como ellxs están conscientes de que su identidad de género es una barrera para conseguir empleo. No es la única persona que comentó sobre las dificultades que se enfrentan con relación al nombre, Karl, un hombre trans de 25 años, comentó como se tuvo que salir de la universidad porque la universidad se rehusaba hacer algún acomodo razonable por su identidad de género en cuanto a su nombre en los records estudiantiles y el constante *deadnaming*[315] y *misgendering*[316] por parte de lxs profesores fue una carga emocional tan grande que no quedó ninguna otra opción que no fuera abandonar los estudios. Lo que hoy en día limita las posibilidades de conseguir una entrevista de trabajo por falta de estudios universitarios.

---

[314] Nombre asignado al nacer atribuido por el género asignado al nacer.

[315] Término en inglés que significa que se utilicen sus *deadnames*.

[316] Término en inglés que significa que se utilicen los pronombres incorrectos todo el tiempo.

Por otro lado, Andru, una mujer trans de 28 años, relata cómo utiliza su nombre en vez de su *deadname* en su résumé, "le dije a mi abuela, voy a poner mi nombre y si después me ofrecen el trabajo les digo la verdad". Para asegurar la entrevista, usó el mecanismo de no divulgar nada sobre su identidad y utilizar su nombre escogido para identificarse como mujer e incurrir al *passing* y tratar de evitar las barreras para obtener la oportunidad de entrevista con la divulgación de su identidad de género. Vemos cómo hay dos tipos de mecanismos de supervivencia, está el mentir sobre el nombre o poner el nombre legal que es su *deadname*.

La razón por la cual muchas personas trans en Puerto Rico no cambian su nombre es porque es un proceso atropellante y que significa incurrir en gastos. Según la Ley Núm. 282 del año 1999, para hacer un cambio de nombre es necesario comenzar un proceso jurídico a través de un notario. Además, según se expone en la Carta Circular Núm. 3-18, del 13 de julio de 2018 "Para crear las instrucciones para el cambio de género de transgéneros y otros fines", se debe presentar una certificación por un profesional clínico evaluador de la conducta para cambiar el género en el certificado de nacimiento. Este tipo de requisito hace que el proceso sea uno patologizante, por tanto, las personas de la comunidad trans no quieran exponerse a este.

4.2. ¿Dónde me sentiré bienvenidx? La incógnita de dónde trabajar

No sólo es conseguir un empleo, sino que también debe ser un empleo donde su existencia no se sienta violentada. Lucca comenta cómo "Conseguir trabajo en hostelería dicen que es lo más fácil para entrar, pero es mucho más atropellado, pero no necesitas tanta preparación". El no necesitar tanta preparación académica le brinda la oportunidad de aspirar a este tipo de trabajo con sólo diploma de educación secundaria, sin necesidad de estudios universitarios. Ya que los estudios universitarios muchas veces son difíciles de culminar. Por ejemplo, Sol, una persona

no binarie/femme[317], de 23 años, comentó sobre este tema "no terminé la uni por situación económica". Se le cierran las puertas para su formación profesional ya que al no poder conseguir trabajo no podía costear la universidad y viceversa, por no terminar la universidad solo puede presentar su candidatura a puestos con pocos o ningún requisito y con salarios más bajos. No sólo la hostelería es una opción para encontrar trabajo, también otra opción son los *fast foods,* Karl comenta "trabajar en (nombre de cadena de *fast food*) me ayudó porque como usábamos el mismo uniforme todos, no era raro". A través de este relato se muestra que no sólo es que el trabajo no requiera estudios universitarios, sino que también brinde la oportunidad de llevar uniformes, los cuales son iguales para todo el mundo y les hace sentir más cómodxs.

Por otro lado, Alex comenta que "hay algunos espacios donde precisamente por nuestras identidades nos tokenizan y nos contratan precisamente por nuestra identidad...porque cumplimos con el cupo". Hace referencia a cómo algunas organizaciones realmente sólo quieren aparentar ser inclusivos. En realidad, lo hacen para cumplir con cuotas, no porque realmente tengan políticas inclusivas u ofrezcan un trato justo a la comunidad trans. Además de Alex, Karl también comentó sobre esto refiriéndose a su lugar de trabajo, una organización sin fines de lucro que ofrece servicios a la comunidad trans:

> "Esta es una organización que ofrece servicios a personas trans, cuando llegué la primera vez a trabajar mi jefe era un hombre cis pero los subordinados éramos trans, se les notaba que no iban acorde a lo que decían, no fue hasta que nos quejamos que las cosas cambiaron y ahora la jefa es una mujer trans, que era mi compañera".

Desde esta perspectiva, nos muestra que incluso las organizaciones que deberían tener más conocimiento sobre identidad de género y que brinden más equidad a esta comunidad siguen perpetuando la inequidad y la poca integración a puestos gerenciales a personas trans.

[317] Femme proviene de femenino en inglés, pero en este relato hace referencia a la expresión de género socialmente aceptada como "femenina", ejemplo pelo largo, ropa asociada socialmente al género "femenino", etc.

Por esta línea Lu, una mujer trans de 23 años, cuenta cómo algunas organizaciones se aprovechan y le invitan a dar charlas sobre temáticas acerca de la comunidad trans para que ella gane experiencia laboral pero no le pagan. Relata que:

> "Yo he dado talleres sobre estos temas que a otras personas les pagan para dar estos talleres, pero si no tienes educación formal y no estudiaste maestría pues no es válido".

Mostrando que, aunque se siente bienvenida en estos espacios porque le invitan, se nota como sólo se le da valor a su trabajo si hay estudios universitarios detrás que apoyan y "legitiman" sus conocimientos. Esto deja al descubierto que realmente le utilizan para "conocer" más de la comunidad y/o aparentar que les importa la comunidad, sin embargo, no efectúan una remuneración monetaria por ello.

4.3. Desconocimiento de identidad de género en el trabajo

Dentro de los relatos, otro tema constante es el desconocimiento sobre el concepto de identidad de género en el trabajo y sus consecuencias. Sol, nos relata que las organizaciones:

> "No tienen el conocimiento y mucho menos el tacto para bregar con situaciones así, porque muchos de ellos no conocen lo que son las personas como yo hasta que *actually* se topan con ella y no tienen un sistema para lidiar con ella, así que definitivamente el primer obstáculo que uno se topa es eso".

Este relato demuestra que muchas veces las organizaciones carecen de conocimientos sobre identidad de género y no sólo eso, sino que también carecen de políticas dentro de las organizaciones que protejan y reivindiquen sus identidades de género. Además, no sólo es que desconocen del concepto sobre identidad de género, sino que nunca se han relacionado con alguna persona trans anteriormente y es en el momento de la entrevista o leyendo sus résumés donde tienen ese primer contacto. Contacto que según Sol "llega a ser atropellante".

Por otro lado, además de la falta de conocimiento sobre la identidad de género, también existe un control evidente sobre las cuerpas de estas personas. Uris, una mujer trans de 52 años, cuenta que cuando le

identificaban como hombre homosexual no tuvo problemas en el trabajo, pero en el momento de hacer su transición en el trabajo comenzó a recibir comentarios hirientes y discriminantes. Uris comentó "a mi jefa le dio con mis tetas", refiriéndose a como en el momento que decidió reafirmar su género a través de cirugías plásticas, los tratos recibidos por parte de su jefa comenzaron a ser interacciones negativas. Transicionar en el trabajo puede llegar a ser una experiencia violenta y no segura para las personas trans. Otro ejemplo es la experiencia de Karl, comentó que cuando decidió transicionar en su trabajo, no le renovaron su contrato, dejándole sin trabajo:

> "A mis compañeros les renovaron sus contratos, pero como yo ya había dicho que era hombre trans decidieron terminarme el contrato. No tengo formas de demostrar que fue por esta razón, pero estoy seguro que me terminaron el contrato por yo ser trans".

Con este relato se puede inferir que fue una terminación de contrato ilegal por su identidad de género. Se resaltan las consecuencias adversas de hacer la identidad de género pública en el lugar de trabajo.

En palabras de Poe, persona no binarie/masc "Donde no saben de identidades diversas, te van a estar violentado toda la identidad todo el tiempo". Refiriéndose en cómo si se trabaja en una organización donde no tienen conocimientos sobre otras identidades, más allá de las binarias se está en constante atropello. Todxs lxs entrevistadxs expresaron haber experimentado ser violentadxs de una manera u otra dentro de sus trabajos. Por ejemplo, sentirse incómodxs con el uso de los baños en el trabajo e incluso intentar no ir al baño si fuera posible. Además, todxs han recibido comentarios violentos ya sea de parte de compañerxs, clientes y/o jefxs.

5. DISCUSIÓN

Antes de comenzar la discusión de los resultados, es importante destacar que esta investigación va más allá de probar teorías o epistemologías. La importancia de esto es mostrar el día a día de las injusticias a las que se enfrenta la comunidad trans puertorriqueña en el ámbito laboral. Por tanto, es importante que se hagan estudios de estas temáticas

para quizás más allá de lo académico, apelar a la sensibilidad y a la empatía.

Por medio de los relatos de sus experiencias, podemos inferir que cuando Koeing (2018) expone que la comunidad trans no es contratada y penalizada, esto se puede ver reflejado en los relatos recogidos para esta investigación. La comunidad se enfrenta a una alta desventaja laboral donde su empleabilidad se ve vulnerada y si consiguen empleos son violentadxs (Budge, et. al. 2010; Badgett, et. al. 2009; Transgender Law Center y San Francisco Bay Guardian, 2006). La mayoría de la población trans se encuentra desempleada o en trabajos de baja paga (Badgett, et. al. 2009), esto se debe a la falta de oportunidades, o que a veces, ya sea por su seguridad o por limitaciones educativas sólo pueden adquirir trabajos de baja paga. En situaciones tan básicas, como poder utilizar el baño en su empleo, se ven complicadas (La Sombrilla Cuir, 2019; Budge, et. al. 2010; Whittle, et al. 2007; Transgender Law Center y San Francisco Bay Guardian, 2006), por falta de conocimientos de identidad de género en el empleo, por falta de acomodo y por la inexistencia de políticas laborales en las empresas que protejan los derechos de la comunidad trasngénero. Esto demuestra la poca importancia que las empresas le dan a sus empleadxs trans y como ignoran sus necesidades.

En 2019, La Sombrilla Cuir, grupo boricua que educa a través de Facebook sobre temáticas LGBTQIA+, denunció este tipo de experiencias a las que se enfrenta la comunidad trans boricua y vemos cómo a pesar de existir visibilidad del problema, aún continúan estas malas prácticas laborales. Dentro de las organizaciones continúa el desconocimiento de la identidad de género y las necesidades específicas de la comunidad trans (Ozturk y Tatli, 2016, Law, et. al. 2011), lo que resulta en inequidad laboral y que las personas pertenecientes a esta comunidad se sientan vulneradxs y discriminadxs. Todxs han tenido experiencias discriminatorias en el empleo (Schilt, 2010), la discriminación surge debido a que la comunidad trans transgrede todos los esquemas sociales de género (Dray, et. ál. 2020). Aún con leyes que otorgan derechos laborales a esta comunidad, pueden seguir ocurriendo este tipo de discriminación y continúan las empresas careciendo de prácticas inclusivas (Ozturk y

Tatli, 2016). Además, por falta de ser alidxs, que sería una medida para intentar culminar con la inequidad laboral (Bishop, 2002), las empresas no se preocupan por sus empleadxs de la comunidad trans. Lo vemos en el caso de Puerto Rico ya que aun teniendo una ley que en teoría protege a la comunidad trans del discrimen laboral, las personas trans continúan siendo violentadas laboralmente. Por otro lado, demuestra el poco o nulo seguimiento que presenta el Estado para hacer valer esta ley y que las empresas cumplan con esta legislación. Se podría decir que el Estado también es partícipe y cómplice de la perpetuación de estas malas prácticas laborales. Incluso las organizaciones que deberían ser más inclusivas, solo tokenizan a la comunidad trans (Holgersson y Romani, 2020). Se aprovechan de esta comunidad para extraer conocimientos y/o por mano de obra gratuita.

Además, queda evidenciado que al transicionar en el trabajo, siempre hay repercusiones negativas para la persona que transiciona (Budge, 2010). Esas consecuencias pueden ir desde perder el trabajo o tener que lidiar con comentarios negativos de lxs gerenciales. Incluso en organizaciones que deberían o se presentan inclusivas, continúan recibiendo malos tratos y/o siendo vulnerables a que le exploten laboralmente por medio del voluntariado y la tokenización. También, queda demostrado que transicionar mientras se está en un empleo les hace más difícil ocultar su identidad de género (Barclay y Scott, 2006). Encima, no es que quieran ocultar sus identidades, la realidad es que las empresas no les han dejado más opciones.

Por tal razón, la comunidad trans ha practicado mecanismos de defensa, para evitar enfrentarse a situaciones de discrimen (Whittle, et. al. 2007), por ejemplo, ocultar su identidad de género o presentarse con el género asignado al nacer. Se ven en la necesidad de tomar estas medidas, aunque mentalmente sea una carga emocional, pero es la única salida para poder tener acceso a un empleo o mantener el empleo. Aunque no es una opción, para aquellxs que deciden transicionar en el trabajo (Whittle, et. al. 2007), esta transición puede llevarles a un despido injustificado como en el caso de Karl o malos tratos por parte de jefxs y/o compañerxs como en el caso de Uri. Además, otro mecanismo es trabajar en lugares que tengan códigos de vestimenta neutrales (Dozier,

2017), como en el caso de Karl quien se sentía cómodx trabajando en el *fast food* por llevar uniforme igual que sus compañerxs cis y no sentir que su identidad de género se revelaba a través de la ropa. Aunque hay quienes deciden ser su "yo" desde el principio como mecanismo de defensa, como por ejemplo Lucca, quien hace su résumé en lenguaje inclusivo, aunque ellx sabe lo que supone eso, que es no poder encontrar empleo. La comunidad trans es consciente de sus limitaciones y desventajas laborales, las cuales atribuyen ser resultado de su identidad de género.

6. CONCLUSIONES

Es evidente que las vidas de la comunidad trans siguen siendo violentadxs laboralmente todos los días. Sin embargo, puedo decir que es necesario que se sigan investigando temas relacionados a lo laboral. Además, a través de estos relatos se ve reflejado todo el discrimen laboral al que se enfrenta la comunidad trans boricua y la forma en que continuamente son violentadxs en espacios de trabajo. Además, a muchxs no se les da la oportunidad de ir a una entrevista de trabajo, lo que no les permite adquirir un empleo.

6.1. Aportaciones Prácticas

¿Qué refleja este trabajo? Definitivamente la falta de conocimiento y manejo de identidades diversas en el ámbito laboral. Refleja el pobre o nulo interés de las empresas en el cumplimiento de la ley anti discrimen por identidad de género. Las empresas tienen que comenzar a tener más políticas inclusivas y más espacios inclusivos. Como ya vimos, no es suficiente con tener políticas inclusivas, sino que es necesario ponerlas en práctica de forma activa, para asegurar la inmersión de la comunidad trans en el ambiente laboral. Atender la necesidad de educación sobre estos temas en las empresas es clave para crear las condiciones que hagan viable un mejor futuro laboral para esta comunidad.

6.2. Aportaciones académicas tanto presentes como futuras

Esta investigación contribuye a la gama de trabajos ya realizados sobre la comunidad trans, pero desde una perspectiva laboral basada en sus experiencias particulares. Deja en visto cómo la comunidad trans tiene desventajas laborales y el sin número de barreras que enfrentan para obtener y/o mantener un empleo. También, les invito a crear otras investigaciones con participantes más específicos y solo centrarse en una parte de la comunidad trans, por ejemplo, sólo de personas no binarie. Por otro lado, sería oportuno hacer investigaciones desde perspectivas específicas, como por ejemplo solo con personas empleadas, experiencias de entrevistas, etc.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradezco enormemente a todas las personas que me dieron la oportunidad de escuchar sus historias, de conocer sus experiencias, sin ustedes esto no hubiera sido posible. Además, gracias infinitas a Steph Guzmán Piñero por su apoyo en esta pieza. Gracias a Thomas Jellings por su revisión y motivación.

8. REFERENCIAS

Barclay, J. M. y Scott, L. J. (2006). Transsexuals and workplace diversity: A case of "change" management. *Personnel Review, 35(4), 487-502.* https://doi.org/10.1108/00483480610670625

Badgett, M., Lau, H., Sears, B., & Ho, D. (2007). Bias in the Workplace: Consistent Evidence of Sexual Orientation and Gender Identity Discrimination. UCLA: The Williams Institute. Disponible en: https://escholarship.org/uc/item/5h3731xr

Beatty, J. E., & Kirby, S. L. (2006). Beyond the legal environment: How stigma influences invisible identity groups in the workplace. *Employee Responsibilities and Rights Journal, 18(1), 29-44.* https://doi.org/10.1007/s10672-005-9003-6

Bishop, A. (2002). Becoming an Ally: Breaking the Cycle of Oppression. Australia: Allen & Unwin.

Borboa-Quintero, M. del S. (2012). Experiencia en metodología cualitativa: historia de vida. Universidad Autónoma Indígena de México.

Browne, K. (2005). Snowball sampling: Using social networks to research non-heterosexual women. *International Journal of Social Research Methodology, 8(1), 47-60.* https://doi.org/10.1080/1364557032000081663

Budge, S. L., Tebbe, E. N., & Howard, K. A. S. (2010). The work experiences of transgender individuals: Negotiating the transition and career decision-making processes. *Journal of Counseling Psychology, 57(4), 377–393*. https://doi.org/10.1037/a0020472

Butler, J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal, 40(4), 519–531*. https://doi.org/10.2307/3207893

Butler, J. (2004). Undoing gender. Routledge.

Carta circular Núm. 3-18, de 13 de julio de 2018 (2018), "Para crear las instrucciones para el cambio de género de transgéneros y otros fines"

Collins, J. C., McFadden, C., Rocco, T. S., & Mathis, M. K. (2015). The Problem of Transgender Marginalization and Exclusion: Critical Actions for Human Resource Development. *Human Resource Development Review, 14(2), 205–226.* https://doi.org/10.1177/1534484315581755

Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd ed.). SAGE Publications.

Davis, D. (2009). Transgender Issues in the Workplace: HRD's Newest Challenge/Opportunity. *Advances in Developing Human Resources, 11(1), 109–120.* https://doi.org/10.1177/1523422308329189

Dozier, R. (2017). Female Masculinity at Work: Managing Stigma on the Job. *Psychology of Women Quarterly, 41(2), 197–209.* https://doi.org/10.1177/0361684316682956

Dray, K., Smith, V., Kostecki, T., Sabat, I., & Thomson, C. (2020). Moving beyond the gender binary: Examining workplace perceptions of nonbinary and transgender employees. *Gender, Work, and Organization, 27(6), 1181–1191.* https://doi.org/10.1111/gwao.12455

Eagly, A. H., Wood, W. y Diekman, A. B. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal. *The developmental social psychology of gender, 12, 174.*

Goffman, E. (1977). The arrangement between the sexes. *Theory and Society, 4(3), 301–331.* https://doi.org/10.1007/BF00206983

Hines, S. (2010). Queerly situated? Exploring negotiations of trans queer subjectivities at work and within community spaces in the UK. *Gender, Place & Culture, 17, 597 - 613.*

Holgersson, C. y Romani, L. (2020). Tokenism revisited: When organizational culture challenges masculine norms, the experience of token is transformed. *European Management Review, 17(3)*, 649-661. https://doi.org/10.1111/emre.12385

Ketefian, S. (2015) Ethical considerations in research. Focus on vulnerable groups/Consideraciones éticas en investigación. Enfoque en grupos vulnerables. *Investigación y Educación en Enfermería. 33 (1), 164.*

Koch, K., & Bales, R. A. (2008). Transgender employment discrimination. UCLA Women's Law Journal, 17(2), 243.

Koenig, A. M. (2018). Comparing prescriptive and descriptive gender stereotypes about children, adults, and the elderly. *Frontiers in Psychology, 9* doi:10.3389/fpsyg.2018.01086

La Sombrilla Cuir (13 de febrero de 2019) ¿Qué es un término sombrilla? Importante: Las definiciones dadas sobre personas trans son problemáticas y no representan ni parcialmente a nuestras comunidades. [Actualización de estado]. Facebook. https://www.facebook.com/lasombrillacuir/posts/378095622772622

La Sombrilla Cuir (15 de septiembre de 2019) ¡Volvimos! Aquí les dejamos una infográfica sobre discrimen hacia personas trans en el empleo. [Actualización de estado]. Facebook. https://www.facebook.com/lasombrillacuir/posts/485519125363604

Law, C., Martinez, L., Ruggs, E., Hebl, M., & Akers, E. (2011). Trans-parency in the workplace: How the experiences of transsexual employees can be improved. *Journal of Vocational Behavior, 79(3), 710–723.* https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.018

Levitt, H. M. e Ippolito, M. R. (2014). Being transgender: The experience of transgender identity development. *Journal of Homosexuality, 61(12), 1727-1758*. doi:10.1080/00918369.2014.951262

Ley Núm. 22 del año 2013 (2013) Ley para establecer la Política Pública del Gobierno de Puerto Rico en contra del discrimen por Orientación Sexual o Identidad de Género en el Empleo, Público o Privado y Enmendar la Ley Núm. 45 del 1998; Ley Núm. 184 del 2004; Ley Núm. 115 del 1965; Ley Núm. 81 del 1991 y Ley Núm. 100 del 1959. Recuperado desde: https://www.lexjuris.com/lexlex/Leyes2013/lexl2013022.htm

Ley Núm. 282 del año 1999 (1999) Ley de Asuntos No Contenciosos Ante Notario. Recuperado desde: https://www.lexjuris.com/LEXLEX/Ley1999/lex99282.htm

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa (Bogotá, Colombia), (9), 73-101.* https://doi.org/10.25058/20112742.340

Mahtani, S. y Vernon, K. (2010) Creating Inclusive Workplaces for LGBT Employees: A Resource Guide for Employers in Hong Kong. China: Community Business Limited

Maxwell, J. A. (2019). Diseño de investigación cualitativa: un enfoque interactivo. Gedisa Editorial.

McFadden, C. (2020). Hiring discrimination against transgender job applicants – considerations when designing a study. *International Journal of Manpower, 41(6), 731-752.* https://doi.org/10.1108/IJM-04-2019-0201

Meyerowitz, J. (2008). A history of "Gender". *The American Historical Review, 113(5), 1346-1356.* https://doi.org/10.1086/ahr.113.5.1346

Myers, M.D. (2013) Qualitative research in business & management. 2nd edition. Los Angeles: SAGE.

Namaste, V. K. (2000). Invisible lives: The erasure of transsexual and transgendered people. Chicago: Univ. of Chicago Press.

Ozturk, M. B., & Tatli, A. (2016). Gender identity inclusion in the workplace: Broadening diversity management research and practice through the case of transgender employees in the UK. *International Journal of Human Resource Management, 27(8), 781-802.* https://doi.org/10.1080/09585192.2015.1042902

Oyěwùmí,, O. (1997). The invention of women: Making an african sense of western gender discourses. University of Minnesota Press.

Reddy-Best, K. L. y Pedersen, E. L. (2015). The relationship of gender expression, sexual identity, distress, appearance, and clothing choices for queer women. *International Journal of Fashion Design, Technology and Education, 8(1), 54-65.*

Rodríguez-Madera, S. L., Padilla, M., Varas-Díaz, N., Neilands, T., Vasques Guzzi, A. C., Florenciani, E. J., & Ramos-Pibernus, A. (2017). Experiences of violence among transgender women in puerto rico: An underestimated problem. *Journal of Homosexuality, 64(2), 209-217.* https://doi.org/10.1080/00918369.2016.1174026

Rodríguez-Madera, S. (2009). TRANS Gender: Moving through the gray zones. San Juan, PR: Terranova Publisher.

Roen, K. (2002). "Either/or" and "both/neither": Discursive tensions in transgender politics. *Signs: Journal of Women in Culture and Society, 27(2), 501-522*

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). Metodología de la investigación cualitativa (5a. ed.). Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Shields, S. (2008). Gender: An Intersectionality Perspective. *Sex Roles, 59(5-6), 301–311.* https://doi.org/10.1007/s11199-008-9501-8

Schilt, K. (2010). Just one of the guys?: Transgender men and the persistence of gender inequality. Chicago: The University of Chicago Press.

Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. (2015). Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource (4th ed.). John Wiley & Sons, Incorporated.

Transgender Law Center y San Francisco Bay Guardian (2006). *Good Jobs NOW! A Snapshot of the Economic Health of San Francisco's Transgender Communities.* Obtenido desde: http://transgenderlawcenter.org/wp-content/uploads/2014/09/Good-Jobs-NOW-report.pdf

West, C. y Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & Society 1 (2): 125-51.*

Whittle, S., Turner, L., Al-Alami, M., Rundall, E. y Thom, B. (2007). Engendered penalties: Transgender and transsexual people's experiences of inequality and discrimination. Manchester: Press for Change/Manchester Metropolitan University.

Wilchins, R. A. (2004). *Queer theory, gender theory: An instant primer*. Los Angeles, Calif.: Alyson Books.

¿QUÉ IMPLICA TENER UN HIJO? LA TRANSFORMACIÓN GENERACIONAL DE LA IMAGEN DE SER MADRE Y PADRE EN LA ESPAÑA ACTUAL

Livia García Faroldi
Universidad de Málaga

José María García De Diego
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas la sociedad española ha asistido a dos fenómenos de profundas consecuencias sociales: un notable aumento de la implicación de la mujer en el mercado de trabajo y una rápida expansión de los valores igualitaristas en materia de género, lo que implica el debilitamiento de los roles de género tradicionales, en que hombre y mujer desempeñaban funciones totalmente diferenciadas (él como principal trabajador en el ámbito público y ella como dueña de la esfera privada).

Ambos fenómenos han conducido a un cambio en el reparto de las tareas domésticas y en el cuidado de los menores en las parejas heterosexuales. Sin embargo, aunque se esté produciendo esta evolución, el ritmo de la misma es lento y las mujeres sufren la llamada "doble jornada" (García-de-Diego *et al*, 2015), en la que no solamente trabajan de manera remunerada en la esfera pública, sino que dedican más tiempo que ellos tanto a las tareas del hogar como al cuidado de la descendencia en la privada. En este trabajo se investiga cuál es la percepción que la población de las tareas que vincula la sociedad al hecho de ser padre y ser madre. La percepción de lo que piensan los demás, es decir, los contextos normativos de los grupos sociales tienen un fuerte impacto en las actitudes y comportamientos de sus miembros. A lo

largo del texto se mostrará cómo dicha percepción sigue distinguiendo claramente entre las tareas que corresponde a un padre y a una madre, reproduciendo los roles de género tradicionales y dificultando, por tanto, el cambio hacia una división más igualitaria de las tareas de cuidados en las familias españolas. El trabajo también pone de manifiesto cómo existe una transformación generacional en las actividades que se asignan a padres y madres. Ambos fenómenos, la existencia de una distinción social entre los roles de padres y madres y el cambio en la asignación de dichos roles por parte de las generaciones más jóvenes afecta a la propia autoimagen de las madres y padres españoles y a sus procesos de identidad.

El texto se estructura en cinco apartados. Tras esta introducción, el segundo epígrafe explica las transformaciones en los roles asociados a la maternidad y paternidad experimentados en los últimos años. El tercer epígrafe desglosa los objetivos de la investigación y la metodología que empleará para conseguirlos y el cuarto presenta los resultados. El último apartado concluye el trabajo mencionando sus principales hallazgos, limitaciones y futuras líneas de trabajo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. LAS NUEVAS FORMAS DE MATERNIDAD: LAS MADRES QUE TRABAJAN EN LAS DOS ESFERAS

En las últimas décadas en la sociedad española la implicación de la mujer en el mercado de trabajo se ha intensificado. Por ejemplo, según los datos del informe "La situación de las mujeres en el mercado de trabajo 2018", publicado por el Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social con datos del INE, en 2018 la tasa de actividad femenina era el 69,7% y la tasa de empleo del 57,8%, aumentando en un millón las mujeres activas laboralmente con respecto a 2007.

Desde las Ciencias Sociales se ha debatido en las últimas décadas cuáles son los factores que explican que las mujeres trabajen en la esfera pública o no y las condiciones en que lo hacen (tiempo completo o tiempo parcial, desarrollar una carrera laboral continua o interrumpirla

durante los años en que los hijos son pequeños, etc.). Los estudios muestran que una de las variables que más influye en que una mujer se mantenga activa en el mercado laboral o interrumpa su actividad es el hecho de tener descendencia, especialmente si los menores son de corta edad, lo que se he ha dado en conocer como la "penalización de la maternidad". Así lo destaca también el informe mencionado anteriormente, quien destaca, con datos de Eurostat, que el impacto de la maternidad en el empleo femenino español es negativo (4,2 puntos porcentuales) aunque dicho impacto es menor al de la zona euro (7,7 puntos porcentuales). Según los datos del organismo europeo, en 2017 la brecha de género entre hombres y mujeres en la tasa de empleo (grupo de edad de 25 a 49 años) es mucho mayor cuando las mujeres son madres (14,6 puntos cuando tienen un hijo, 20,8 cuando son dos y 26,7 cuando son tres o más) con respecto a las que no tienen hijos (1,5 puntos porcentuales). La penalización de la maternidad se ha reducido en los últimos años, dado que los valores para 2007 eran muy superiores (24,4 puntos porcentuales para un hijo, 31,9 para dos y 39,7 para tres o más).

Existen tres grandes corrientes para explicar la decisión de que las mujeres en general y las madres en particular trabajen: el enfoque microeconómico, el enfoque de las preferencias individuales y el que se refiere a los factores estructurales, ya sean de carácter institucional (políticas familiares y mercado laboral fundamentalmente) o cultural, pues ambos a su vez están muy relacionados. El enfoque microeconómico asume que las mujeres con mayor nivel de estudios y con mayor experiencia laboral asumen un mayor coste si deciden no trabajar, puesto que renuncian a trabajos mejores que aquellas que tienen menor nivel de estudios o experiencia. En el caso español, la educación ha mostrado ser una variable más influyente que en otros países para determinar las características del empleo y la trayectoria laboral de las mujeres (Bould *et al*, 2012; Hook, 2015; León y Migliavacca, 2013; Moreno Mínguez, 2010), característica que comparte con otros países mediterráneos (Solera, 2009)[318]. El informe mencionado anteriormente recoge que el

[318] Un factor -no desdeñable- que puede explicar que las preferencias no se puedan llevar a cabo es la necesidad económica. En muchas ocasiones únicamente la posibilidad de tener dos

44,7% de las mujeres activas en 2018 tienen estudios superiores y que el 52,1% de los activos con educación superior son mujeres, 3,2 puntos porcentuales más que en 2007. En términos de empleo, las mujeres son mayoría entre los ocupados con nivel de estudios alto (el 51,4% en 2018) y reducen su representación entre los ocupados con nivel bajo de estudios (37,4%).

Frente al enfoque microeconómico, una de las propuestas más influyentes -y a la vez polémica- dentro de las que destacan el papel de las actitudes es la llamada "Teoría de la preferencia" de Hakim (2000, 2003). Según esta autora, las mujeres pueden dividirse en tres grupos en función de la relevancia que den al trabajo y al cuidado en sus vidas: el grupo más numeroso y heterogéneo es el que llama mujeres adaptativas, incluye a las mujeres que no dan prioridad a ninguno de los dos aspectos, frente a las centradas en el trabajo, cuyo ideal es trabajar a tiempo completo de manera continua y las centradas en el hogar, cuya prioridad es la vida familiar.

Una de las críticas más extendidas al enfoque sobre las preferencias individuales de Hakim proviene del tercer enfoque mencionado: muchas mujeres experimentan constreñimientos que impiden que elijan libremente qué quieren hacer cuando tienen descendencia, lo que justifica que existan incoherencias entre las actitudes y los comportamientos (Crompton y Lyonette, 2005). Uno de ellos es el contexto institucional, especialmente las políticas familiares, aunque también las políticas laborales impactan en el empleo femenino. Por ejemplo, Kremer (2006) sugiere que los regímenes de bienestar reflejan y promueven ciertos "ideales de cuidado" que definen qué es un buen cuidado y quiénes son buenos cuidadores. En este sentido, Pfau-Effinger (1998) propone el concepto "cultura de género" para referirse a las normas y valores que conciernen a las formas "correctas" de relaciones de género y la división del trabajo entre hombres y mujeres. Los defensores del enfoque cultural, por su parte, resaltan que esas culturas de género explican, especialmente en el caso de las comparaciones internacionales, por qué

sueldos permite mantener un mínimo nivel de vida en la familia, una situación que ocurre con más frecuencia entre los trabajadores manuales (Shows y Gerstel, 2009; Martín-García, 2010).

ciertas políticas familiares se implementan en un determinado contexto y no otras (Hennig *et al*, 2010). La cultura puede influir tanto definiendo que lo apropiado para una mujer es su rol de cuidadora (Olson 2002), como promoviendo que todas las personas adultas trabajen y no sólo las mujeres se dediquen exclusivamente a cuidar (Hakim, 2004; Janus, 2013a, 2013b). En ambos casos, los factores culturales están limitando la libertad de elegir trabajar en la esfera pública (o no). Los defensores de un enfoque más institucionalista consideran que es el cambio en las políticas públicas el que puede promover un cambio en las actitudes y preferencias hacia el empleo cuando se tienen hijos pequeños (Gangl y Ziefle, 2015). La conclusión es que, incluso en un contexto como el actual, en que existe un proceso de individualización y de privatización de los comportamientos familiares que permite una mayor libertad de elección (Ayuso, 2019; Meil, 2011), las normas sociales y las instituciones pueden influir en la decisión de trabajar o no, independientemente de las actitudes que tenga la mujer (García-Faroldi, 2017).

Para finalizar con la revisión de estos estudios, cabe resaltar que es complejo diferenciar los efectos institucionales de los culturales (Uunk, 2015) y ambos tipos de efectos son cruciales para entender el empleo de las mujeres que son madres (Boeckman *et al*, 2015). Hay que tener en cuenta, además, que la relación de influencia entre actitudes y comportamiento es bi-direccional, según han mostrado estudios longitudinales: el efecto de las actitudes en el empleo femenino es tan fuerte como el de dicho empleo en las actitudes (Corrigal y Konrad, 2007).

2.2. LAS NUEVAS FORMAS DE PATERNIDAD: MÁS ALLÁ DEL ROL DE PROVEEDOR ECONÓMICO

El sistema de género es relacional e interpedendiente (Scambor *et al*, 2014) y por ello la incorporación de las mujeres al empleo remunerado ha afectado directamente a los hombres. La expansión del empleo femenino y de los roles de género igualitarios ha provocado profundos cambios en la vida cotidiana de las familias, que ha afectado no únicamente a las madres, sino también a los padres. El rol tradicional del padre como proveedor de recursos económicos se inicia cuando la

revolución industrial termina con el hogar como lugar de producción y vive su apogeo en los años 50 (Katz-Wise *et al*, 2010). En esta concepción, la autoridad del padre deriva de su trabajo remunerado, por lo que se asocia el ser un "buen padre" con garantizar un nivel de bienestar económico a los descendientes. Ranson (2012) define este modelo como la priorización del trabajo remunerado frente a implicarse en el cuidado diario de los menores. Frente a este "padre proveedor" aparece la figura de la "nueva paternidad", más involucrada en el cuidado y atención diarios de los hijos e hijas, que mantienen relaciones más próximas e íntimas. En este modelo los padres otorgan gran valor a las relaciones cercanas con sus hijos e hijas, incluso a veces sacrificando el avance de la carrera laboral y organizando su vida laboral para acomodarse a sus responsabilidades familiares (Ranson, 2012).

Otros autores, sin embargo, advierten de que esta imagen de una "nueva paternidad" esconde a menudo el hecho de que siguen siendo mayoritariamente las mujeres las que adaptan su jornada y vida laboral cuando se convierten en madres y las que llevan a cabo las tareas más rutinarias y menos gratificantes del cuidado de los menores (Azpiazu Carballo, 2017). Por ejemplo, Kotila y sus colegas (2013) advierten de que las mayores diferencias de género en la implicación en los cuidados ocurren en los ámbitos que están fuertemente asociados a un género en particular, como los cuidados rutinarios (alimentación, baño, pañales), que se etiquetan como femeninos de manera estereotipada.

El estudio de otras formas de paternidad, como la "paternidad involucrada" ha mostrado que la implicación de los padres en el cuidado de sus hijos e hijas, más allá del rol de proveedor económico, ha aumentado en las generaciones más jóvenes y educadas (Gatrell *et al*, 2015; Kaufman y Uhlenberg, 2000; McGill, 2014, Sullivan *et al*, 2014). Existe evidencia empírica de que se está experimentando un cambio en cómo se entiende y se experimenta la paternidad, cobrando importancia el cuidar y criar a los hijos e hijas (Henwood y Procter, 2003; Thomas y Bailey 2006). El cuidado de los menores tiene, además, implicaciones que van más allá del ámbito doméstico. Los estudios muestran que cuando los hombres participan en el cuidado no remunerado y en las tareas domésticas la igualdad de género aumenta (Holter, 2014), así

como la satisfacción con la vida familiar (Miguel Luken, 2019). La llamada "masculinidad cuidadora", que incluye -aunque no solamente- el cuidado de los descendientes, permite a los hombres enfrentarse a la masculinidad hegemónica (Elliott, 2016; Hanlon, 2012; Holter, 2014) y aproximarse a una participación más igualitaria entre ambos géneros en diversas esferas (Scambor *et al*, 2014). En este sentido, las políticas familiares igualitarias y dirigidas a incrementar la participación de los hombres en el cuidado contribuyen a desarrollar este tipo de masculinidades (Esping-Andersen, 2009; Langvasbråten y Teigen, 2006; Scambor *et al*, 2013; Walby, 2009), como en décadas anteriores dichas políticas familiares facilitaron la incorporación de las madres al mercado laboral (García-Faroldi, 2020).

Al igual que ocurre con las investigaciones que analizan los factores que influyen en que las mujeres (y las madres) trabajen, también las investigaciones sobre las nuevas formas de paternidad destacan la importancia de los contextos normativos y de la presión social a la hora de llevar a cabo el tipo de paternidad deseada (González-Calvo, 2019). Muchos autores han mostrado que existe una discrepancia entre el tipo de paternidad que los hombres verbalizan en querer desarrollar, más involucrada y cuidadora, y el tipo de paternidad que realmente llevan a la práctica, viéndose constreñidos por las expectativas sociales de que sean los principales proveedores económicos de la familia (Gatrell *et al*, 2015; Gerson, 2009; Kotila *et al,* 2013, Townsend, 2002). Por ejemplo, Thébaud (2010) muestra que los valores culturales que promueven la figura del padre proveedor de recursos económicos restringen el grado en que los hombres se implican en el trabajo no remunerado, incluso en el caso de contextos nacionales donde prevalecen las parejas en que ambos miembros trabajan y las actitudes igualitarias están extendidas.

2.3. LA EXPANSIÓN DE LOS VALORES IGUALITARIOS EN LA SOCIEDAD ESPAÑOLA

En las últimas décadas, de manera no casualmente paralela al aumento de la implicación de la mujer en el mercado de trabajo, se ha asistido a una expansión de los valores igualitaristas en materia de género,

debilitándose los roles de género tradicionales, en que hombre y mujer desempeñaban funciones totalmente diferenciadas (él en el ámbito público como trabajador, ella en el ámbito privado como cuidadora). Pampel (2011) contrasta tres teorías que explican la expansión de estos valores igualitarios: la de la difusión, la del cambio de valores generacional y la de los argumentos estructurales. Los estudios que resaltan la edad como factor clave se basan en la idea de que el contexto económico y cultural en que se crece influye de manera duradera en las actitudes y valores que se adquieren, incluso cuando dicho contexto cambia posteriormente. Ello explica que las generaciones de más edad, que vivieron una infancia en un contexto con una fuerte división de roles de género, se diferencien de las más jóvenes, que adoptan valoras más postermaterialistas. Inglehart y Norris (2003) mantienen que la edad predice mejor las actitudes igualitarias que el sexo, la clase o la educación.

Otros autores defienden que los cambios en la difusión del igualitarismo se deben a que cada vez hay una mayor proporción de mujeres con altos niveles educativos, buenos empleos y comprometidas con su carrera laboral. Por tanto, es la composición de la población la que promueve el cambio en los valores: las mujeres con mayor nivel educativo y posibilidad de tener mejores empleos sufren más con la discriminación de género y por ello desarrollan actitudes más igualitarias (Brooks y Bolzendahl, 2004), un proceso similar al que le ocurre a sus maridos, que se benefician de tener una mujer trabajadora y por ello mantienen actitudes más igualitarias (Bolzendahl y Myers, 2004; Cha y Thébaud, 2009). No obstante, como advierten Bolzendahl y Meyers (2004), cuando los valores igualitaristas se extienden en la población, los factores individuales como la edad y la educación pierden influencia sobre el desarrollo de las actitudes. Por último, quienes defienden el argumento de la difusión sugieren que los cambios en los valores siguen una secuencia temporal: las primeras en adoptar los valores igualitaristas son las mujeres más educadas y que trabajan, pues son las más interesadas en la igualdad de género. Posteriormente, el igualitarismo se difunde hacia grupos más tradicionales y con menor estatus (Poole y Zeigler, 1981).

Además de la edad y la educación, un tercer factor que influye en las actitudes y que ha sido menos estudiado, es la experiencia temprana que tiene el individuo con respecto al empleo femenino. Durante el proceso de socialización familiar, el niño se expone por primera vez a los roles de género, los padres muestran, de manera consciente o no, qué se espera de un hombre y de una mujer (Witt, 1997). Los niños cuyas madres trabajan desarrollan orientaciones menos tradicionales hacia los roles sexuales que aquellos cuyas madres se quedan en casa (Weinraub *et al*, 1988). Algunos estudios han mostrado la relevancia de la experiencia de tener una madre trabajadora para explicar ciertas actitudes y comportamientos: el apoyo a la igualdad de género (Pampel, 2011), las actitudes positivas hacia el empleo femenino (Crompton y Lyonette, 2005; Knudsen y Waerness, 2001), el empleo femenino (Bernardi, 1999) o la trayectoria laboral continuada de las mujeres con hijos (Solera, 2009). Esta influencia no solamente la ejercen las madres trabajadoras sobre sus hijas, sino también sobre los hijos y sobre los maridos (Crespi, 2003). A su vez, el apoyo del marido se ha revelado como un factor importante a la hora de que una mujer decida trabajar (Cunningham, 2008; McRae, 2003), muchas deciden no hacerlo cuando han sido desanimadas por sus parejas (Glass, 1988; Kupergerg y Stone, 2008).

3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Dada la importancia demostrada que tienen las expectativas sociales en el comportamiento de padres y madres (García de Diego, 2019), este estudio analiza cuáles son dichas expectativas en la sociedad española actual. Se analiza así los climas normativos sociales con respecto a ser padre y madre en nuestro país. Para ello se emplea una encuesta reciente del Centro de Investigaciones Sociológicas, en la que se interroga sobre cuáles son las actividades que la sociedad española vincula a la imagen de ser padre y ser madre.

El trabajo realiza un análisis descriptivo en que se pretenden alcanzar dos objetivos:

- Comparar cuáles son las imágenes predominantes de ser padre y ser madre en la sociedad española y si dichas imágenes difieren o no.
- Conocer si las imágenes difieren de manera significativa entre las generaciones más jóvenes y las más ancianas.

Para cumplir con estos objetivos se ha utilizado la Encuesta Social General Española publicada en 2018, que elaboró el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). Este estudio del CIS (nº3201) se diseñó para una muestra de ámbito nacional teniendo como marco los datos del Padrón Municipal de habitantes a 1 de enero de 2017. El trabajo de campo se realizó desde febrero de 2017 a junio de 2018 a población residente de ambos sexos de 18 años y más. Los puntos de muestreo han sido 514 municipios de las 50 provincias españolas, con un procedimiento bietápico, estratificado por conglomerados. Del mismo modo, la selección de las unidades primarias de muestreo (secciones) es proporcional a su población residente y la selección de las unidades últimas (individuos) se realiza a partir de una selección sistemática de los individuos residentes en la sección, previa ordenación de los mismos por número de vivienda. Finalmente, la muestra real obtenida de este estudio es de 5465 entrevistas, donde el error muestral para un nivel de confianza del 95,5% es de ±1,4% para el conjunto de la muestra y en el supuesto de muestreo aleatorio simple.

Para realizar el análisis de datos se crearon veinte indicadores. En primer lugar, se seleccionaron todos los casos y las variables del fichero del estudio. Hay que tener en cuenta que los datos que se muestran están ponderados. Para una primera aproximación a la variable dependiente de esta investigación, se han utilizado las preguntas que recogen información sobre las actividades que la persona entrevistada cree que la sociedad vincula hoy en día principalmente a la imagen del padre y de la madre tanto en primer como segundo lugar (preguntas 15_1, 15_2, 16_1 y 16_2). Las categorías de respuesta incluidas en el cuestionario eran ocho, además de “Otras” y “Todas”: (1) Dedicar tiempo a sus

hijos/as; (2) Jugar, realizar actividades de ocio con sus hijos/as; (3) Cuidar de sus hijos/as en caso de enfermedad; (4) Conseguir recursos económicos; (5) Encargarse de su educación y sus valores; /6) Conocer sus horarios, tareas; (7) Encargarse de sus necesidades básicas (higiene, comida, etc.); (8) Apoyar, ser cercano, conocer sus inquietudes, amigos; (9) Otras; y (10) Todas. Estas dos preguntas han sido recodificadas en veinte indicadores (diez para el padre y diez para la madre) que suman todas las alternativas de respuesta originales del cuestionario que han sido nombradas tanto en primer como segundo lugar- para el padre, como también para la madre (sin las alternativas no sabe o no contesta). Sirva como ejemplo para entender la creación de los indicadores el siguiente: si el 15% de las personas entrevistadas señalan como primera opción que la actividad vinculada socialmente con la figura del padre es dedicar tiempo a sus hijos/as y otras que no lo hicieron en la primera opción pero lo hacen como segunda opción son un 10%; el indicador daría como resultado que el 25% de la ciudadanía señala la dedicación al tiempo a los menores como actividad socialmente vinculada a la imagen del padre (ver Figura 1 en el apartado de resultados).

Una vez creados los veinte indicadores, se procedió a realizar una comparación de las medias de las edades de las personas que señalaban o no cada uno de las actividades. Los análisis de la Anova mostraron diferencias estadísticamente significativas en cada una de las actividades (algunas señaladas en mayor medida por personas más jóvenes y otras por personas de mayor edad) tanto en la imagen del padre como de la madre. No obstante, en el apartado de resultados se ha decidido comparar por grupos de edad las respuestas en vez de hablar de los promedios de cada una de ellas, para que se apreciaran mejor las diferencias. Estos grupos, además, se crearon teniendo en cuenta los diferentes momentos del ciclo vital en que se encuentra cada uno de ellos. El primer grupo está formado por las personas de 18 a 30 años, una franja de edad en que la mayoría de los encuestados aún no tienen descendencia, dado el retraso en la edad de ser padres en España. El segundo grupo de encuestados tienen entre 31 y 45 años, el grupo que concentra a la mayoría de los padres y madres que tienen hijos menores de 14 años en nuestro país, una edad en que las demandas hacia padres y madres es mucho

mayor que cuando los hijos llegan a la adolescencia y adultez. El tercero comprende aquellas personas entre 46 y 65 años, un grupo que puede tener, en su franja más joven, a algunos padres y madres que tuvieron a sus hijos en edades tardías y aún no han cumplido los 14 años, mientras que en su franja de más edad incluye a abuelos y abuelas jóvenes con nietos de corta edad. Por último, el grupo de más de 65 años incluye a la mayoría de los abuelos y abuelos españoles, que contemplan la transformación de los roles asociados a la paternidad y maternidad que están experimentados sus hijos e hijas.

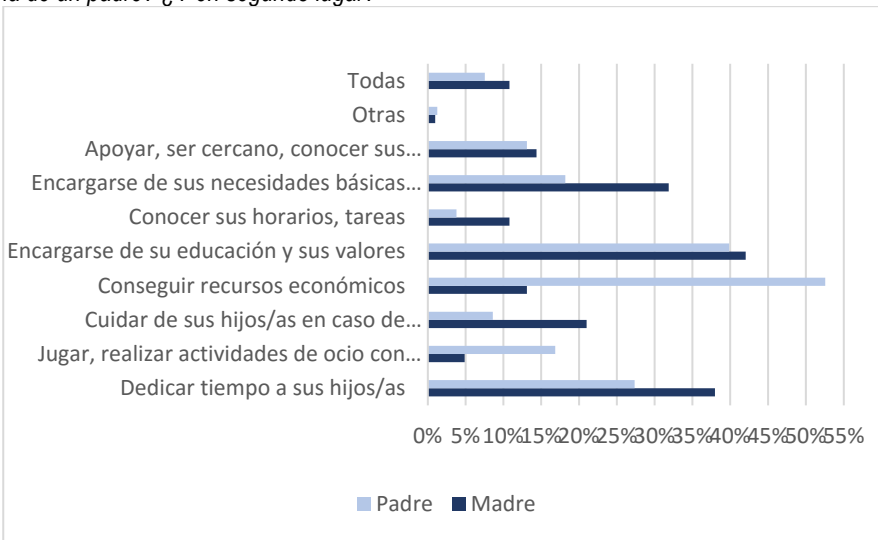
4. RESULTADOS

El primer objetivo de esta investigación es analizar la imagen que se tiene de ser padre y de ser madre en la sociedad española actual. El contexto normativo, es decir, las expectativas sobre el comportamiento de un individuo que tienen el resto de los miembros de su grupo, afecta a su manera de actuar, incluso en el caso de que no se esté de acuerdo total o parcialmente con dichas expectativas. Por ello resulta fundamental conocer la percepción que tienen las personas sobre las actividades que creen que la sociedad vincula principalmente a la imagen del padre y de la madre. El primer resultado destacable (gráfico 1) es que la ciudadanía cree que la imagen de padre y madre tiene vinculadas socialmente distintas actividades. Para más de la mitad de las personas encuestadas (el 52% exactamente) la obtención de recursos económicos es la primera o segunda actividad que parece definir la imagen social de un padre, mientras sólo una de cada siete personas cree que esta actividad está vinculada socialmente a la imagen de la madre. Por tanto, se confirma la vigencia social del rol del padre proveedor.

En segundo lugar, se observa que, tanto para la imagen del padre como de la madre, "encargarse de la educación y los valores", es una actividad reconocida socialmente a sus roles (alrededor de un 40% para ambos), siendo esta la única actividad en que ambos progenitores están prácticamente igualados y no se establecen importantes diferencias de género. El tercer y último aspecto para reseñar, es que las actividades que a continuación son más vinculadas socialmente con la imagen de

madre (un 38% para dedicar tiempo a sus hijos e hijas, casi 32% para encargarse de sus necesidades y más de un 20% cuidarlos en caso de enfermedad) tienen un menor peso cuando están ligadas a la imagen del padre (sus porcentajes bajan más de diez puntos porcentuales con respecto a la imagen de madre). La madre, por tanto, sigue estando en la actualidad en el imaginario colectivo mucho más vinculada a tareas rutinarias y de cuidados que el padre.

GRÁFICO 1. *Actividades que cree que la sociedad vincula a la imagen de madre y padre. Porcentaje acumulado de respuesta a las preguntas: ¿Cuál de las siguientes actividades cree Ud. que la sociedad vincula hoy en día principalmente a la imagen de una madre y a la de un padre? ¿Y en segundo lugar?*

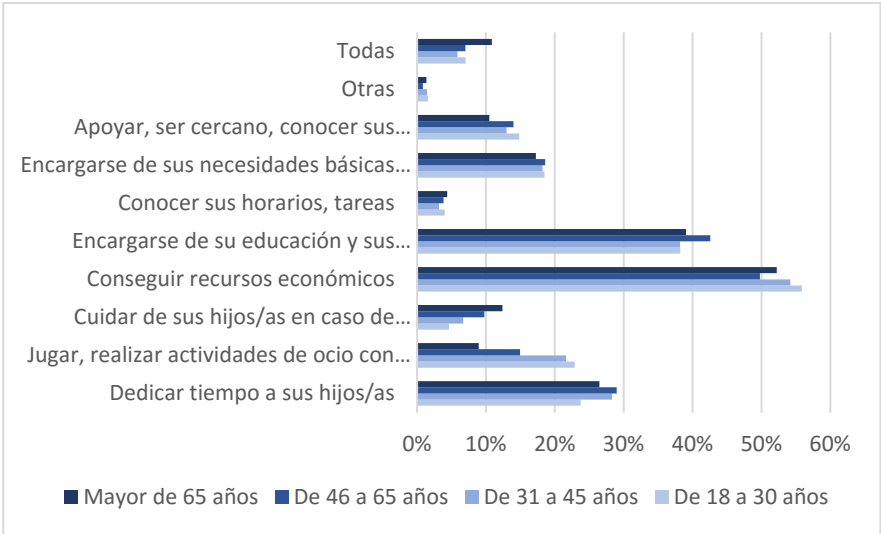


Fuente: Encuesta Social General Española 2017-2018, ECIS3201, CIS.
Elaboración propia

Los gráficos 2 y 3 muestran las respuestas que han dado los encuestados agrupándolos en las cuatro franjas de edad explicadas anteriormente. Por lo que respecta a la imagen del padre, los jóvenes de 18 a 30 años mencionan más que el resto jugar, conseguir recursos económicos y apoyar a los hijos, mientras que las personas de más de 65 años se inclinan en mayor medida que las otras edades por cuidar a los hijos enfermos y conocer sus horarios. En lo que se refiere a la imagen de la madre, mientras que los más jóvenes eligen en mayor medida dedicar

tiempo a los hijos, conocer sus horarios, encargarse de sus necesidades y apoyarlos, los de mayor edad escogen más que el resto cuidarlos cuando están enfermos y conseguir recursos económicos.

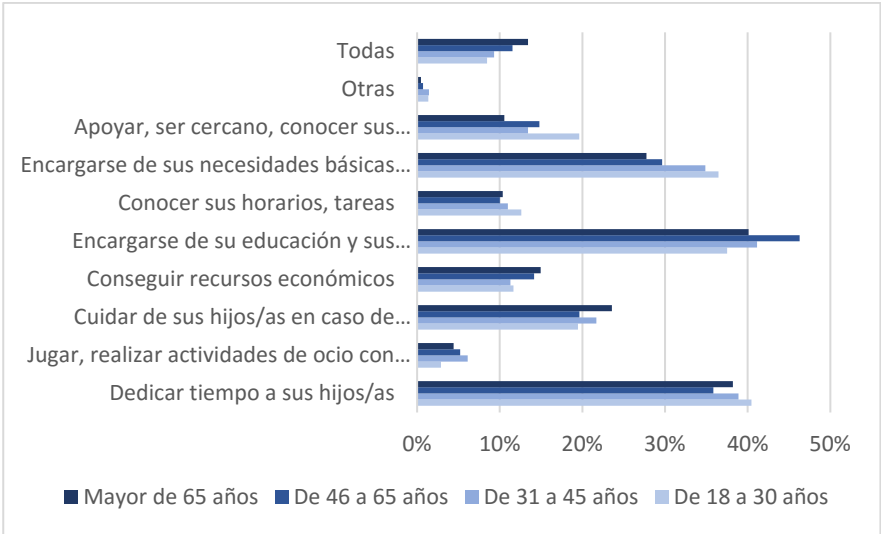
GRÁFICO 2. *Actividades que cree que la sociedad vincula a la imagen del padre en función de la edad. Porcentaje acumulado de respuesta a las preguntas: ¿Cuál de las siguientes actividades cree Ud. que la sociedad vincula hoy en día principalmente a la imagen de una madre y a la de un padre? ¿Y en segundo lugar?*



Fuente: Encuesta Social General Española 2017-2018, ECIS3201, CIS.
Elaboración propia

Se observa así que los menores de 30 años dan más importancia a la cercanía afectiva y el apoyo emocional a los hijos para ambos progenitores y los mayores de 65 años a cuidarlos cuando están enfermos. Es interesante resaltar que, tanto en lo que se refiere a las madres como a los padres, las personas de más edad más frecuentemente consideran que todas las actividades se asocian tanto a padres como a madres.

GRÁFICO 3. *Actividades que cree que la sociedad vincula a la imagen de la madre en función de la edad. Porcentaje acumulado de respuesta a las preguntas: ¿Cuál de las siguientes actividades cree Ud. que la sociedad vincula hoy en día principalmente a la imagen de una madre y a la de un padre? ¿Y en segundo lugar?*



Fuente: Encuesta Social General Española 2017-2018, ECIS3201, CIS.
Elaboración propia

5. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se ha mostrado cómo las personas entrevistadas consideran que la sociedad española sigue realizando una clara división de roles entre los padres y madres: si en ellos destaca por encima de todo por ser el responsable de obtener recursos económicos y, en menor medida, por jugar y compartir el ocio con los hijos e hijas, a ellas se les asignan múltiples tareas relacionadas con el cuidado de los menores, como son atenderlos en caso de enfermedad y conocer sus horarios y tareas, que son actividades que desgastan y no son reconocidas. Del mismo modo, en el caso de otra actividad rutinaria como es encargase de las necesidades básicas (comida, higiene…) se percibe a las madres como las fundamentalmente las responsables. No obstante, las actividades que están más igualadas entre ambos progenitores son la de encargarse de su educación y sus valores, dedicar tiempo a los hijos e hijas y apoyarlos.

El enfoque constructivista del género (el llamado "gender display", Brines 1994) señala que el hogar es el lugar principal en que el género es produce y reproduce, porque el trabajo doméstico es simbólicamente el "trabajo de las mujeres" (Ferree, 1990). El género es un proceso dinámico que es creado y recreado a través de la interacción cotidiana (West y Zimmerman, 1987). No es necesario que las personas a nivel individual suscriban las actitudes "apropiadas" de género para que sean influidas por ellas a través de la interacción con los otros. Evertsson (2014) comenta que el enfoque constructivista sugiere que el trabajo doméstico tradicionalmente vinculado a la mujer sirve como un ámbito en el que el género es creado en un sentido simbólico. Para cambiar este simbolismo y tener una división del trabajo y del cuidado de menores más neutral en términos de género, se necesita una conciencia articulada de género y/o una estrategia igualitaria de género compartida (Hochschild y Machung, 1989; Sánchez y Thomson, 1997).

La comparación de las respuestas según grupos de edad nos muestra algunas diferencias interesantes: por un lado, las personas de mayor edad escogen con más frecuencia que el resto la respuesta de que todas las actividades sugeridas (ocho en total) son características tanto de ser padre como de ser madre, mientras que los más jóvenes la eligen en menor medida. Probablemente, su propia experiencia personal de tener hijos les ha hecho comprobar la variedad de actividades y expectativas que se tiene hacia los progenitores, frente a aquellos que aún no tienen descendencia. Por otro lado, se corrobora la importancia que en la sociedad actual tienen los aspectos emocionales, de cercanía y confianza, en las relaciones familiares (no solamente en el caso de las relaciones entre padres e hijos, también en la propia pareja), frente a otros aspectos instrumentales. Los menores de 30 años escogen con mayor frecuencia las respuestas vinculadas a la cercanía afectiva y al apoyo emocional a los hijos tanto en el caso de los padres como de las madres, lo que puede reflejar un cambio de modelo propio de las sociedades postmodernas, donde no hay socialmente un relato único frente a la crianza (García de Diego, 2019) potenciando la libertad como autonomía (Giddens, 2000) y la búsqueda de una identidad como huida a la incertidumbre (Bauman,2000 y 2003). Por lo que respecta a las personas mayores de 65

años, tienden a escoger más que los progenitores cuiden a los hijos e hijas cuando enferman. Sin embargo, es interesante destacar que los menores de 30 años perciben en mayor medida que la sociedad vincula la imagen del padre a conseguir recursos económicos mientras que los mayores de 65 años asocian la obtención de recursos económicos con las madres en mayor medida que el resto de las edades.

Una posible explicación para la pauta encontrada es que los jóvenes pueden ser más conscientes del rol tradicional de proveedor para el padre (independientemente de que estén de acuerdo o no con ello) y los ancianos perciben el cambio social relevante en el papel de la mujer frente a la situación de las madres cuando ellos criaron a sus hijos. El hecho, además, de que los abuelos y abuelas cumplan un importante papel de apoyo para que las madres puedan trabajar (García-Faroldi, 2012), especialmente cuando la situación laboral es precaria y no se pueden pagar servicios de cuidados, también podría explicar esta mayor sensibilidad de las personas más mayores hacia la demanda de que las madres obtengan recursos económicos. A ello se une que hoy en día los bajos salarios y la inestabilidad laboral hacen casi imprescindible que ambos cónyuges trabajen para mantener el nivel de vida de la unidad familiar.

Desgraciadamente, al no incluir la encuesta una pregunta que interrogue directamente sobre cuáles considera personalmente la persona entrevistada que son las actividades ligadas a ser padre y a ser madre, no se puede saber si los encuestados están de acuerdo a nivel personal con lo que perciben a nivel social. Pese a que no resulte posible realizar este análisis en el caso del presente estudio con los datos disponibles, se considera que es superior la ventaja de contar con una encuesta representativa amplia (más de 5.000 casos), en la que además se formula de la misma manera la imagen social tanto de padres como de madres, con respecto al inconveniente de no tener información ni de la opinión personal ni del comportamiento efectivo del entrevistado. Sería recomendable, en futuros estudios, contar con información de los tres aspectos para observar su grado de coherencia: la imagen social, la imagen personal y el comportamiento.

Por último, cabe destacar las implicaciones políticas de estos resultados. Como señala Schippers (2007), no se trata solamente de preguntarse qué características o prácticas sociales se entienden como masculinas o femeninas, sino cuáles son las consecuencias de llevar a la práctica estos ideales, cómo se distribuyen los recursos, el poder y lo valorado socialmente. Si aplicamos esta perspectiva a los resultados obtenidos, parece claro que la imagen que la sociedad vincula al padre está mucho más valorada, pues se trata de tener un empleo remunerado en la esfera pública, mientras que la imagen de la madre es la de dedicarse a tareas rutinarias y menos valoradas socialmente. Kimmel (2010) destaca que hay que dar valor a los cuidados de los hijos, tanto el que desarrollan las madres como el que realizan los padres "involucrados". Hanlon (2012) subraya que la construcción de la masculinidad tradicionalmente ha dejado fuera a los cuidados porque se les ha definido como femeninos, con una posición subordinada y una actividad que a los hombres no se les da bien. Cambiar esta percepción de los cuidados y de la masculinidad resulta fundamental si se quiere debilitar la división sexual de la crianza.

6. FINANCIACIÓN

Este trabajo ha sido financiado por BBVA (Proyecto GESTIM, Fundación BBVA 35/2018) y el Programa Europeo FEDER (UMA18-FEDERJA-103).

7. REFERENCIAS

Ayuso, L. (2019). Nuevas imágenes del cambio familiar en España. *Revista Española de Sociología*, 28 (2), 269-287.

Azpiazu Carballo, J. (2017). *Masculinidades y feminismo*. Barcelona: Virus Editorial.

Bauman, Z. (2000). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura

Económica.

Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid, España: Siglo XXI.

Bernardi, F. 1999. Does the Husband Matter? Married Women and Employment in Italy. *European Sociological Review*, 15 (3), 285-300.

Boeckman, I., Misra, J. & Budig, M. J. (2015). Cultural and Institutional Factors Shaping Mothers' Employment and Working Hours in Postindustrial Countries. *Social Forces*, 93 (4), 1301-1333.

Bolzendahl, C.I. y Myers, D.J. 2004. Feminist attitudes and support for gender equality: Opinion change in women and men 1974-1998. *Social Forces*, 83 (2), 759-790.

Bould, S., Crespi, I. & Schmaus, G. (2012). The cost of a child, mother's employment behavior and economic insecurity in Europe. *International Review of Sociology*, 22 (1), 5-23.

Brines, J. (1994). Economic dependency, gender, and the division of labor at home. *American Journal of Sociology*, 100 (3), 652-88.

Brooks, C. y Bolzendahl, C.I. 2004. The transformation of U.S. gender role attitudes: Cohort replacement, social-structural change, and ideological learning. *Social Science Research*, 33 (1), 106-133.

Cha, Y. y Thébaud, S. 2009. Labor markets, breadwinning, and beliefs: How economic context shapes men's gender ideology. *Gender and Society*, 23 (2), 215-243.

Crespi, I. 2003. Gender socialization within the family: a study on adolescents and their parents in Great Britain. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/228791394_Gender_socialization_within_the_family_a_study_on_adolescents_and_their_parents_in_Great_Britain (consultado el 13/4/2021).

Corrigall, E.A. & Konrad, A.M. (2007). Gender-role attitudes and careers: A longitudinal study. *Sex Roles*, 56 (11–12), 847–855.

Crompton, R. & Lyonette, C. (2005). The new gender essentialism- domestic and family 'choices' and their relation to attitudes. *British Journal of Sociology*, 56 (4), 601- 20.

Cunningham, M. 2008. Influences of gender ideology and housework allocation on women's employment over the life course. *Social Science Research*, 37, 254-267.

Elliott, K. (2016). Caring Masculinities. Theorizing an Emerging Concept. *Men and Masculinities*, 19 (3), 240-259.

Esping-Andersen, G. (2009). *The Incomplete Revolution: Adapting to Women's New Roles*. Cambridge: Polity Press.

Evertsson, M. (2014). Gender Ideology and the Sharing of Housework and Child Care in Sweden. *Journal of Family Issues*, 35 (7), 927-949.

Ferree, M.M. (1990). Beyond separate spheres: Feminism and family research. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 866-884.

Gangl, M. & Ziefle, A. (2015). The Making of a Good Woman: Extended Parental Leave Entitlementents and Mothers' Work Commitment in Germany. *American Journal of Sociology*, 121 (2),511-63.

Garcia de Diego, J.M. (2019). Discursos sociales sobre la maternidad en torno al parto. Encrucijadas. *Revista Crítica de Ciencia Sociales*. Vol. 18.

García-de-Diego, J.M., Biedma-Velázquez, L. & Serrano-del-Rosal, R. (2015). Sociology of Labor Pain. In: Capogna G. (Eds.), *Epidural Labor Analgesia*. Springer, Cham.

García Faroldi, L. 2012. Influencia de las ocupaciones de los cónyuges en el cuidado de los hijos. *Revista Sistema*, 227, 71-88.

García-Faroldi, L. (2017). Attitudes towards childcare and social practices: discrepancy between attitudes and employment trajectories of mothers in Spain (1994-2012). *International Review of Sociology*, 27 (3),457-74.

García-Faroldi, L. (2020). Mothers' Autonomy or Social Constraints? Coherence and Inconsistency Between Attitudes and Employment Trajectories in Different Welfare Regimes. *Social Politics*, 27 (1), 97-127.

Gatrell, C.J., Burnett, S.B, Cooper, C.L. & Sparrow, P. (2015). The Price of Love: The prioritisation of child care and income earning among UK fathers. *Families, Relationships and Society*, 4 (2), 225-238.

Giddens, A. (2000). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época Contemporánea*. Barcelona: Península.

Glass, B.L. 1988. A rational choice model of wives'employment decisions. *Sociological Spectrum*, 8, 35-48.

Gerson, K. (2009). *The unfinished revolution: Coming of age in a new era of gender, work and family*. New York: Oxford University Press.

Hakim, C. (2000). *Work-lifestyle Choices in the 21st Century*. Oxford: Oxford University Press.

Hakim, C. (2003). Public Morality Versus Personal Choice*. British Journal of Sociology*, 53 (3), 339-346.

Hakim, C. (2004). *Key Issues in Women's Work*. London: Glass House Press.

Hanlon, N. (2012). *Masculinities, Care and Equality: Identity and Nurture in Men's Lives*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

Hennig, M., Stuth, S., Ebach, M. & Hägglund, A.E. (2010). How do employed women perceive the reconciliation of work and family life*? International Journal of Sociology and Social Policy*, 32(9/10), 513-29.

Henwood, K. & Procter, J. (2003). The 'good father': reading men's accounts of paternal involvement during the transition to first-time fatherhood. *British Journal of Social Psychology*, 42 (3), 337-55.

Hochschild, A.R. & Machung, A. (1989). The second shift. New York: Avon.

Holter, Ø.G. (2014). "What's in it for Men?" Old Question, New Data. *Men and Masculinities*, 17 (5): 515-548.

Hook, J.L. (2015) Incorporating 'class' into work-family arrangements: Insights from and for Three Worlds. *Journal of European Social Policy*, 25 (1), 14-31.

Inglehart, R. y Norris, P. 2003. *Rising tide: Gender equality and cultural change*. New York: Cambridge University Press.

Janus, A.L. (2013a). The implications of family policy regimes for mothers'autonomy. *Research in Social Stratification and Mobility*, 34, 96-110.

Janus, A. L. (2013b). The Gap Between Mothers' Work-Family Orientations and Employment Trajectories in 18 OECD Countries. *European Sociological Review*, 29 (4),752-66.

Katz-Wise, S.L., Preiss, H.A. & Hyde, J.S. (2010). Gender role attitudes and behaviors across the transition to parenthood. *Developmental Psychology*, 46, 18-28.

Kaufman, G. & Unlenberg, P. (2000). The Influence of Parenthood on the Work Effect of Married Men and Women. *Social Forces*, 78 (3), 931-949.

Kimmel, M.S. (2010). *Misframing Men: The Politics of Contemporary Masculinities*. New Brunswick, Canada: Rutgers University Press.

Knudsen, K. y Waerness, K. 2001. National Context, Individual Characteristics and Attitudes on Mother's Employment: A Comparative Analysis of Great Britain, Sweden and Norway. *Acta Sociologica*, 44, 67-79.

Kotila, L.E., Schoppe-Sullivan, S.J. & Kamp Dush,C.M. (2013). Time Parenting Activities in Dual Earner Families at the Transition to Parenthood. *Family Relations*, 62 (5), 795-807.

Kremer, M. (2006). The Politics of Ideals of Care: Danish and Flemish Child Care Policy Model. *Social Politics*, 13 (2), 261-85.

Kuperger, A. y Stone, P. 2008. The media depiction of women who opt. *Gender and Society*, 22, 497-517.

Langvasbråten, T. & Teigen, M. (2006). *FOCUS—Fostering Caring Masculinities: The European Dimension*. Oslo, Norway: Institute for Social Research.

León, M. & Migliavacca, M. (2013). Italy and Spain: Still the Case of Familistic Welfare Models? *Population Review*, 52 (1), 25-42.

Martín-García, T. (2010). The impact of occupational sex-composition on women's fertility in Spain. *European Societies*, 12 (1), 113-133.

McGill, B.S. (2014). Navigating New Norms of Involved Fatherhood: Employment, Fathering Attitudes, and Father Involvement. Journal of Family Issues, 35 (8), 1089-1106.

McRae, S. 2003. Constraints and choices in mothers'employment careers: A consideration of Hakim's preference theory. *British Journal of Sociology*, 54, 317-338.

Meil, G. (2011). *Individualización y solidaridad familiar*. Barcelona: Obra social "La Caixa".

Miguel-Luken, V. de (2019). Cross-National Comparison on Family Satisfaction: Super-Specialization Versus Super-Equality. *Social Indicators Research*, 145 (1), 303-327.

Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social (2018): *La situación de las mujeres en el mercado de trabajo 2018*. Disponible en: https://www.mites.gob.es/es/sec_trabajo/analisis-mercado-trabajo/situacion-mujeres/index.htm (consultado el 13/4/2021) .

Moreno Mínguez, A. (2010). Family and gender roles in Spain from a comparative perspective. *European Societies*, 12 (1), 85-111.

Olson, K. (2002). Recognizing Gender, Redistributing Labour. *Social Politics*, 9, 380-410.

Pampel, F. 2011. Cohort change, diffusion, and support for gender egalitarianism in cross-national perspective. *Demographic Research*, 25, 667-694.

Pfau-Effinger, B. (1998). Gender Cultures and the Gender Arrangement: A Theoretical Framework for Cross-National Gender Research, Innovation: *The European Journal of Social Sciences*, 11 (2), 147-66.

Poole, K.T. y Zeigler, L.H. 1981. The diffusion of feminist ideology. *Political Behavior*, 3 (3), 229-256.

Pujal, M., Calatayud, M. and Amigot, P. (2020). Subjetividad, malestar social y desigualdades de género: una relectura del DSM-V. *Revista Internacional de Sociología*, 78 (2), e155.

Ranson, G. (2012). Men, paid employment and family responsibilities: Conceptualizing the 'working father'. *Gender, Work & Organization*, 19 (6), 741-761.

Sánchez, L. & Thomson, E. (1997). Becoming mothers and fathers: Parenthood, gender, and the division of labor. *Gender & Society*, 11, 747-772.

Scambor, E., Wojnicka, K. & Bergmann, N. (Eds.) (2013). *The Role of Men in Gender Equality. European Strategies & Insights*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available at: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f6f90d59-ac4f-442f-be9b-32c3bd36eaf1.

Scambor, E., Bergmann, N., Wojnicka, K., Belghiti-Mahut, S., Hearn, J., Holter, Ø.G., …White, A. (2014). Men and Gender Equality. European Insights. *Men and Masculinities*, 17 (5), 552-577.

Shows, C. y Gerstel, N. 2009. Fathering, class, and gender: A comparison of physicians and EMTs. *Gender and Society*, 23, 161-187.

Schippers, M. (2007). Recovering the feminine other: masculinity, femininity, and gender hegemony. *Theory and Society*, 36 (1), 85-102.

Solera, C. 2009. Combining Marriage and Children with Paid Work: Changes across Cohort in Italy and Britain. *Journal of Comparative Family Studies*, 40 (4), 635-659.

Sullivan, O., Billari, F.C. & Altintas, E. (2014). Father's Changing Contributions to Child Care and Domestic Work in Very Low-Fertility Countries: The Effect of Education. *Journal of Family Issues*, 35 (8), 1048-1065.

Thébaud, S. (2010). MASCULINITY, BARGAINING, AND BREADWINNING: Understanding Men's Housework inthe Cultural Context of Paid Work. *Gender and Society*, 24 (3), 330-354. https://www.jstor.org/stable/27809280

Thomas, M. & Bailey, N. (2006). Square pegs in round holes? leave periods and role displacement in UK-based seafaring families. *Work, employment and society*, 20 (1), 129–149. DOI: 10.1177/0950017006061277

Townsend, N.W. (2002). *The package deal: Marriage, work, and fatherhood in men's lives*. Philadelphia: Temple University Press.

Uunk, W. (2015). Does the Cultural Context Matter? The effect of a country's gender-role attitudes on female labor supply. *European Societies*, 17(2), 176-98.

Walby, S. (2009). *Globalization and Inequalities. Complexity and Contested Modernities*. Londres: Sage.

Weinraub, M., Jaeger, E. y Hoffman, L. W. 1988. Predicting infant outcomes in families of employed and unemployed mothers. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 361-378.

West, C. & Zimmerman, D.H. (1987). Doing gender. *Gender & Society*, 1 (2), 125-151.

Witt, S.D. 1997. Parental influence of children's socialization to gender roles. *Adolescence*, 32, 253-259.

DATING VIOLENCE ONLINE Y *OFFLINE*: PREVALENCIA Y DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL SEXO

ILDEFONSO ÁLVAREZ MARÍN
Universidad Isabel I

VANESA MARTÍNEZ-VALDERREY
Universidad Isabel I

MARÍA DE LOS ÁNGELES CASARES GARCÍA
Universidad Isabel I

1. INTRODUCCIÓN

La adolescencia es la etapa vital en la que suelen producirse las primeras experiencias afectivas y sexuales. Se trata, por tanto, de una fase de experimentación en la que aparecen numerosas y diferentes formas de relación que generalmente resultan satisfactorias pero que pueden estar determinadas por conflictos que la pareja todavía no sabe cómo gestionar.

La *dating violence* (DV), violencia en la pareja de novios adolescentes, es un fenómeno cuya visibilidad es cada vez mayor. En primer lugar, por las consecuencias directas que tiene sobre la persona que está sufriendo maltrato físico, sexual y/o psicológico; por otro lado, por sus repercusiones a largo plazo en la salud tanto física como emocional de las víctimas; y por último por la constatación de que muchas de las relaciones conflictivas que se establecen en la adolescencia tienen su continuación en comportamientos violentos de pareja en la edad adulta.

Con respecto a la edad de comienzo de la violencia de pareja en España, la Macroencuesta de Violencia de Género publicada por el Ministerio de Igualdad correspondiente al año 2019 (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2020) señala que el 19,3% de las mujeres con edades comprendidas entre los 14 y los 25 años que han tenido pareja

ha sufrido en alguna ocasión violencia física y/o sexual por parte de alguno de sus compañeros. La principal diferencia con respecto a la población de mayor edad, tal y como también ocurría en la Macroencuesta realizada en el 2015, se encuentra en que la violencia psicológica de control ha sido experimentada por el 43,8% de las mujeres jóvenes en comparación con el 26,5% de las mujeres mayores de 25 años que también la habían sufrido (Ruiz-Pérez, 2020).

Las parejas involucradas en este tipo de relaciones son adolescentes o jóvenes que no conviven ni están vinculados jurídica o económicamente entre sí y cuya relación no se suele dilatar en el tiempo. Estas características hacen que la forma de manifestar la violencia de pareja difiera en aspectos determinados, especialmente respecto a la violencia en parejas adultas. Entre los adolescentes, los comportamientos agresivos dentro de la pareja son perpetrados tanto por chicos como por chicas e incluyen maltrato físico, sexual y/o psicológico (Centers for Disease Control and Prevention, 2016), siendo la agresión psicológica y la física leve las que evidencian mayor índice de prevalencia. En este sentido, un elevado número de investigaciones muestra que la manifestación de comportamientos agresivos se produce tanto por parte del chico como de la chica en las relaciones de pareja durante la adolescencia y primera juventud (CDC, 2010; Connolly et al., 2010; Hird, 2000; O'Leary, Slep, Avery-Leaf y Cascardi, 2008 en Fernández-González et al., 2020). Los resultados obtenidos en estos estudios apuntan en la misma dirección que los encontrados en España por Fernández-Fuertes y Fuertes (2010).

Para el análisis de la prevalencia del fenómeno se han llevado a cabo numerosas investigaciones en las que se ha administrado una gran variedad de cuestionarios. A pesar de ello, todavía existen discrepancias en cuanto a determinar si la DV se exterioriza a través de distintos patrones en función del sexo del perpetrador o de la víctima. Una de las razones que pueden explicar estas discrepancias en relación con la existencia o no de diferencias significativas resulta de la falta de uniformidad de los diferentes estudios desarrollados hasta el momento, en parte determinada por la heterogeneidad en la definición del constructo

dating violence, así como, en el diseño de los instrumentos de medición empleados.

Para conocer el estado de la cuestión se ha llevado a cabo una revisión sistemática de estudios realizados entre los años 2000 y 2020 que analizan la prevalencia de la DV y sus diferentes manifestaciones en función del sexo en parejas heterosexuales, dada la escasez de estudios que tratan el tema en parejas homosexuales. Los resultados obtenidos se presentan separados en función de si la DV se ejerce de forma *offline* u *online*.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de la presente revisión son: 1) determinar la prevalencia de la *dating violence* en sus modalidades física, sexual y psicológica; y 2) analizar las posibles diferencias que pueden existir en función del sexo del perpetrador y de la víctima.

3. METODOLOGÍA

Se ha llevado a cabo una revisión sistemática de estudios en lengua inglesa y castellana siguiendo la declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*) (Urrútia y Bonfill, 2010) con el objetivo de garantizar la coherencia y la calidad de la investigación.

Estrategia de búsqueda

Las bases de datos, de reconocido prestigio, empleadas para la búsqueda de documentos fueron las que se presentan en la tabla 1.

TABLA 1. *Bases de datos empleadas para la búsqueda de estudios*

Dialnet Plus	Scopus
OAIster	Web of Science
SciELO	Google Scholar

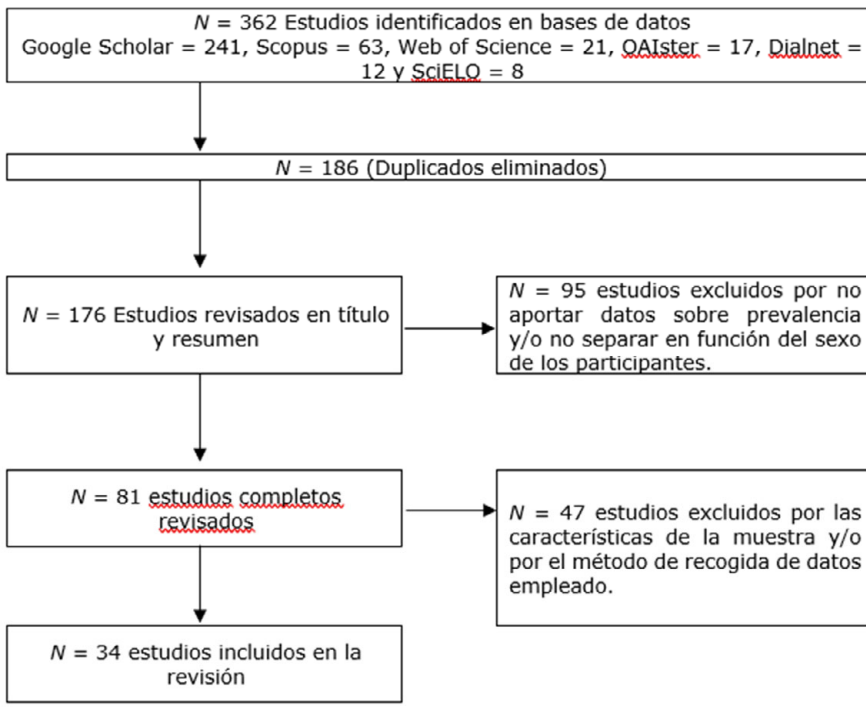
Con la finalidad de realizar la revisión bibliográfica se llevó a cabo una búsqueda sistemática de información utilizando los descriptores: *dating violence*, *dating violence* AND *gender*, violencia AND noviazgo,

ciberagresión OR cibercontrol, violencia de pareja AND sexo y violencia de pareja AND género. Se eligieron las investigaciones realizadas entre los años 2000 y 2020.

Procedimiento de selección de estudios

Para ser seleccionados, los estudios debían incluir análisis o referencias a la prevalencia de la DV, datos sobre diferencias en cuanto a la variable sexo, resultados acerca de perpetración y victimización de DV o investigaciones sobre DV *online*.

FIGURA 1. *Diagrama de flujo*



4. RESULTADOS

Violencia offline

La prevalencia de conductas de maltrato entre los integrantes de parejas de novios adolescentes varía en función de qué estudio se tome como

referencia. En España, las primeras investigaciones realizadas por Muñoz-Rivas et al. (2007), señalaron que más del 90% de los jóvenes consultados (con edades comprendidas entre los 16 y los 20 años), independientemente de su sexo, recurría a alguna forma de agresión verbal en la relación con su pareja. Los adolescentes empleaban este tipo de conducta como forma de tratar los conflictos que surgían con sus parejas; el 82,3% de las mujeres admitió que a menudo decían algo que molestaba a sus novios y el 66,9% de los varones también reconoció que se negaban frecuentemente a hablar con su pareja como forma de molestarla. En el caso de la violencia física, eran las mujeres las que admitían haber empujado, agarrado o abofeteado a su pareja; la diferencia fue significativa con respecto a los varones. Apenas se evidenciaron casos de violencia física grave (2%) como estrangular o amenazar con armas, correspondiéndose mayoritariamente a los varones. Otros autores como Fernández-Fuertes y Fuertes (2015) y Fernández-Fuertes, Orgaz y Fuertes (2011) hallaron resultados similares. Por otro lado, se observaron agresiones físicas mutuas que podrían estar vinculadas a las propias características de los componentes de la pareja en cuanto a su edad y a su falta de experiencia en este tipo de relaciones (Diaz-Aguado y Carvajal-Gómez, 2011).

En la investigación realizada por Leen, et al., en 2013 se analizaron los porcentajes de victimización por violencia física, sexual y psicológica globales y separados por sexo hallados en USA, Canadá, Suecia y Alemania entre los años 2000 y 2010 (Leen et al., 2013). En lo que se refiere a la violencia física, en la mayoría de los estudios la prevalencia era similar en ambos sexos, oscilando entre un 10 y un 20%, aunque en algunos casos superó incluso el 40%. Al explorar la prevalencia de la violencia sexual se observó también una gran variabilidad entre las diferentes investigaciones que formaron parte de esta revisión, aunque la mayor parte informaron de una victimización superior en las mujeres en comparación con los varones; el 23% de las mujeres y el 16% de los varones manifestaron haber sufrido algún tipo de violencia sexual. Los autores del estudio señalaron en su revisión que, aunque en algunas ocasiones se han encontrado diferencias en cuanto a la violencia psicológica, los porcentajes de implicación de mujeres y varones

adolescentes son similares en casi todos los estudios y siempre superiores a los de la violencia física o sexual.

En estudios posteriores se halló que los varones presentaban tasas más elevadas de perpetración de violencia sexual, mientras que las mujeres tendían más a recurrir a la violencia física (Marasca y Falcke, 2015). En el metaanálisis realizado por Wincentack et al. publicado en 2017, los resultados señalaron diferencias de sexo significativas en la proporción de adolescentes que informaron haber sido víctimas de violencia física en el noviazgo. El 25% de las mujeres y el 13% de los varones afirmaron haber infligido violencia física a su pareja. Los resultados evidenciaban que el 10% de los varones y el 3% de las mujeres habían sido los perpetradores de violencia sexual en el noviazgo, mientras que un 14% de las mujeres y un 8% de los varones habían sido víctimas de DV sexual. Sin embargo, no hubo evidencia de diferencias en cuanto al sexo de los adolescentes en la victimización por violencia física (Wincentak et al., 2017).

El estudio de Cuccì et al., llevado a cabo con 859 adolescentes (63.5% chicas) con edades comprendidas entre los 16 y los 18 años, señaló que los comportamientos más comúnmente perpetrados entre las mujeres fueron hacer que la pareja se sintiera celosa, sacar a relucir algún comportamiento inadecuado de la pareja en el pasado, hacer un seguimiento de los movimientos de la pareja y acusar a la pareja de coquetear con otra persona. Todos estos comportamientos resultaron significativamente más frecuentes en mujeres que en varones. Burlarse de la pareja frente a los amigos era significativamente más frecuente en los varones. Por otra parte, los porcentajes de conductas de violencia física perpetradas fueron generalmente más altos entre las mujeres. En particular, las mujeres informaron de tasas significativamente más altas de participar en comportamientos como arrojar algo a su pareja y abofetearla, o tirarle del cabello (Cuccì et al., 2020).

En otro estudio publicado en el año 2020, se analizaron las respuestas de 428 estudiantes de Porto Alegre (37.6% mujeres) cuya media en la variable edad era 16.73 años. Todos los adolescentes del grupo habían participado en algún tipo de DV como perpetradores. Al estudiar las diferencias en cuanto al sexo en los diferentes tipos de violencia

ejercida por los estudiantes se halló que la violencia física se asociaba más a las mujeres (32,7% chicas vs 19,3% chicos, $\chi 2 = 9,08$, gl = 1, p = 0,002) y la violencia sexual a los varones (44,9% chicos vs .33,1% chicas, $\chi 2 = 6,43$, gl = 1, p = 0,011) (Borges et al., 2020).

En España, con una muestra compuesta por 593 estudiantes de Educación Secundaria con edades comprendidas entre los 15 y los 18 años, Fernández-Fuertes y Fuertes (2019) hallaron diferencias significativas con respecto al sexo en variables como la perpetración de violencia verbal-emocional y de violencia sexual. La violencia verbal-emocional era ejercida en mayor medida por las mujeres mientras que en violencia sexual eran los varones quienes presentaban valores superiores. La perpetración de violencia física no mostró diferencias significativas en función del sexo de los estudiantes.

Violencia online

Como sucede con otras manifestaciones de acoso como el ciberbullying, la violencia de pareja durante el noviazgo puede perpetrarse a través de medios virtuales (Borrajo, et al., 2015; Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2018). Zweig, et al., (2014) definieron el abuso en citas cibernéticas como «control, acoso, acecho y abuso de la pareja a través de la tecnología y las redes sociales». Los comportamientos violentos virtuales se caracterizan por no circunscribirse a un espacio físico o momento temporal concreto (puede ocurrir en cualquier lugar y en cualquier momento), la rápida y extensa difusión (muchas personas pueden ver y reenviar las fotos o comentarios sobre la víctima) y la facilidad de acceso a la víctima. La persona que sufre este tipo de acoso se siente completamente indefensa y no dispone de ningún lugar o momento que sirva de refugio contra el maltrato de la persona agresora (Cava et al., 2020). La DV que se desarrolla en entornos virtuales incluye dos formas de violencia: la ciberagresión que consiste en hacer daño a la víctima mediante ataques directos y el cibercontrol que se refiere a la monitorización continua del comportamiento de la pareja en las redes sociales y en aplicaciones de mensajería (Borrajo, et al., 2015; Cava y Buelga, 2018; Villora et al., 2019a, 2019b).

Ya en el año 2005, Southworth, Dawson, Fraser y Tucker señalaban que el acceso a la tecnología brindaba a las personas acosadoras nuevas herramientas para aterrorizar a sus parejas actuales o anteriores (Southworth et al., 2005). Los resultados de la encuesta administrada por Picard en 2007 a estudiantes de entre 13 y 18 años de edad proporcionaron la primera evidencia clara de los efectos de la tecnología en las relaciones de pareja en la adolescencia (Picard, 2007). El 25% de los adolescentes encuestados indicaron que recibían insultos o menosprecios de sus parejas a través de mensajes de texto mediante el móvil y el 18%, utilizando las redes sociales; el 11% afirmaban que sus parejas compartían fotos o vídeos suyos privados y el 10% que habían sido amenazados físicamente alguna vez por los mismos medios.

En España, en 2006, García y Moreno ya hablaban de los riesgos del uso del teléfono móvil por parte de los adolescentes afirmando que:

> "El fenómeno del acoso sexual a través del móvil es muy reciente y por tanto de baja intensidad hasta el momento. No obstante, un 18 % de los menores con móvil ya se ha sentido acosado en este sentido a través del terminal (García, et al., 2006, p. 123)".

En el año 2010, Draucker y Martsolf llevaron a cabo una investigación en la que identificaron seis modos con los que los jóvenes practicaban comportamientos abusivos o de control hacia sus parejas sentimentales: discutiendo, controlando sus actividades, agrediéndolas emocionalmente, pidiendo ayuda a sus amistades durante un episodio de violencia, impidiéndoles el acceso a las herramientas tecnológicas o contactando con ellas después de que concluyese una situación violenta (Draucker y Martsolf, 2010).

Otros estudios han encontrado que las tasas de prevalencia de victimización por abuso mediante el empleo de medios tecnológicos entre los adolescentes varían entre el 22,2% (Temple, et al., 2016, en Van Ouytsel et al., 2020) y el 26,3% (Zweig, et al., 2013, en Van Ouytsel et al., 2020).

El trabajo llevado a cabo por Cava, et al., (2020) cita los principales documentos que han presentado cifras sobre la perpetración de la DV online en función del sexo. Cutbush, et al., (2012) encontraron que el

18,4% de los adolescentes de 12 a 13 años habían cometido algún comportamiento de DV *online* hacia sus parejas. Zweig et al. (2014) reportaron un porcentaje del 9,3% en niños y del 13,9% en niñas de perpetración de DV online en adolescentes de 12 a 18 años (Cava et al., 2020).

Los estudios que analizan por separado comportamientos de ciberagresión y cibercontrol también muestran diferencias en función del sexo. Según Borrajo, et al., (2015), hay diferencias significativas entre sexos en la variable cibercontrol. El porcentaje de perpetración era del 90.3% en las chicas y del 81.2% en los chicos. Más recientemente, Muñiz-Rivas, et al. (2019) analizaron por separado los porcentajes de conductas de cibercontrol y ciberagresión perpetradas por adolescentes de 14 a 18 años (Muñiz-Rivas, et al., 2019, en Cava et al., 2020). Las diferencias resultaron significativas en el caso del cibercontrol (la puntuación de las chicas fue superior a la de los chicos) pero no en ciberagresión.

La investigación llevada a cabo por Martínez-Pecino y Durán (2019) con 219 estudiantes universitarios mostró que el 47,8% (n = 54) de las mujeres y el 49,3% (n = 35) de los hombres afirmaron haber acosado a sus parejas sentimentales mediante el teléfono móvil. Las cifras de ciberacoso utilizando internet eran del 32,7% (n = 37) en el caso de las mujeres y del 45,1% (n = 32) en el de los hombres. Los niveles de acoso de los hombres hacia sus parejas eran significativamente superiores a los que mostraban las mujeres.

Como se puede observar, las cifras que muestran la prevalencia de la DV *online* difieren en función de las características de la muestra analizada y del instrumento empleado para la recogida de datos. Gran parte de los cuestionarios no presentan propiedades psicométricas adecuadas ya sea por infrarrepresentar el constructo o por no ofrecer evidencias sobre su validez (Rodríguez Domínguez et al., 2020). Por otro lado, el constante surgimiento de nuevas herramientas y aplicaciones en las redes sociales que conllevan diferentes formas de interacción dificulta la operacionalización de las conductas violentas. Peskin et al. (2017) observaron que casi el 15% de los adolescentes de 11 a 12 años declaraban haber perpetrado algún tipo de DV cibernética. Smith et al. (2018)

señalaron que en adolescentes de 14 a 18 años dicha cifra se elevaba hasta el 33%.

5. DISCUSIÓN

La DV *offline* se manifiesta generalmente mediante comportamientos violentos psicológicos, físicos y/o sexuales. Las diferentes investigaciones señalan que cerca del 90% de los adolescentes han sufrido alguna forma de violencia psicológica, entre un 10 y un 40% violencia física y entre un 3 y un 14% violencia sexual. El estudio de las diferencias en función de la variable sexo muestra que el porcentaje de perpetración de violencia psicológica es prácticamente similar en mujeres y varones. Los resultados que se obtienen en cuanto a la violencia física no son concluyentes; en algunos casos no aparecen diferencias significativas mientras que en otras investigaciones se evidencia una mayor perpetración por parte de las mujeres. No obstante, en sus formas más graves, la violencia física solo suele ser ejercida por los varones. En el caso de la violencia sexual todos los análisis coinciden en señalar que son las mujeres mayoritariamente quienes la sufren.

La extensión del uso de medios tecnológicos ha influido en la manera de presentarse conductas violentas en la pareja de novios adolescentes. Desde los primeros años del siglo se realizaron estudios sobre la DV *online* que mostraron elevados porcentajes de victimización. Las investigaciones más actuales refieren cifras de prevalencia que alcanzan incluso el 90%. Los chicos presentan mayores niveles de ciberacoso que las chicas. En lo que se refiere al comportamiento de cibercontrol, es más elevada la perpetración por parte de las chicas. La ciberagresión no muestra diferencias significativas en función del sexo de los adolescentes.

A pesar de las diferencias que se pueden establecer entre las dos formas de violencia en la pareja, existe un solapamiento entre la manera de manifestarse vía *offline* y vía *online*. Ambas suelen presentarse juntas, aunque la DV *online*, al ser de naturaleza pública, genera humillaciones que se extienden más en el tiempo.

Por otro lado, los resultados de las investigaciones analizadas, independientemente de si la violencia se ejerce de forma presencial o virtual, muestran un patrón bidireccional en DV, tanto en varones como en mujeres, pudiendo ser al mismo tiempo víctimas y perpetradores. No obstante, los datos que lo corroboran requieren de un análisis más profundo. Existen variables como la diferente percepción que pueden tener mujeres y varones sobre la gravedad de los comportamientos violentos ejercidos o sufridos que pueden influir significativamente en los datos encontrados. Así, es posible que las mujeres sean más conscientes de lo que significa la violencia en la pareja e informen en mayor medida de su ocurrencia, mientras que los varones tiendan a infravalorarla (McIsaac et al., 2008). Otra de las explicaciones dadas a los hallazgos descritos anteriormente se basa en las diferentes estrategias que emplean mujeres y varones de edades tempranas en la resolución de problemas. Los niños suelen controlar su conducta agresiva con las niñas, mientras que las niñas se permiten ser más violentas físicamente con los niños. (Connolly y McIsaac, 2009). Cuando estos comportamientos se refuerzan en el ámbito en el que se desenvuelven, ocurre que los adolescentes llegan a aceptar como una conducta normal que las mujeres golpeen a sus parejas (Simon, et al., 2010, en Wincentak et al., 2017).

Otra de las causas de las diferencias entre los porcentajes de prevalencia y victimización en función del sexo de los sujetos puede ser el empleo de distintos instrumentos de medición que conduce a una heterogeneidad de los indicadores evaluados en cada caso. Por otro lado, las muestras seleccionadas no presentaban similares características, sobre todo en lo que se refiere a la edad de los chicos y las chicas. Lo que sí queda evidenciado es el elevado índice de perpetración de comportamientos violentos en la pareja adolescente. No se debe olvidar el efecto que la deseabilidad social puede ejercer sobre las respuestas de los participantes haciendo que se oculten comportamientos que el mismo autor o autora puedan considerar que el grupo en el que viven considera inapropiados. Estas limitaciones metodológicas deben rectificarse con el fin de conocer los verdaderos niveles de prevalencia.

6. CONCLUSIONES

Los objetivos planteados en esta revisión bibliográfica fueron: 1) determinar la prevalencia de la DV en cada una de sus principales manifestaciones; y 2) conocer los datos existentes sobre el efecto de la variable sexo en los resultados que se han obtenido en las diferentes investigaciones. Después de analizar 34 documentos se evidencian unos elevados niveles de prevalencia, a pesar de la variabilidad que presentan los distintos estudios. Las diferencias debidas al sexo muestran un patrón más homogéneo. Los porcentajes de victimización y perpetración de DV, sea en su modalidad *offline* u *online*, reflejan la existencia de un grave problema. Tanto si se consideran conductas preparatorias de futuras relaciones que se establezcan en la edad adulta o resultado de un desconocimiento a la hora de resolver los conflictos cotidianos de cualquier pareja, conllevan consecuencias muy negativas para la víctima. Los primeros noviazgos de los adolescentes suponen situaciones nuevas para ellos; en la mayoría de los casos carecen de herramientas eficaces para manejar las posibles dificultades que puedan surgir en la relación debido a su falta de experiencia y de formación.

Las cifras que se reflejan en las investigaciones analizadas son muy elevadas y precisan de un estudio profundo de la situación real con el fin de implementar estrategias efectivas para su tratamiento. Las manifestaciones de comportamientos violentos en la pareja durante la adolescencia pueden indicar el establecimiento de un dominio de uno de sus miembros sobre el otro (Martín-Montilla et al., 2016).

La extensa investigación que existe sobre el efecto de la variable sexo en la prevalencia de la violencia de pareja adolescente se contrapone al hecho de que se desconoce si varones y mujeres consideran de la misma forma los indicadores sobre los que se construyen los cuestionarios utilizados para evaluar la DV. La adolescencia es un periodo relativamente corto de tiempo, pero durante el que se experimentan cambios relevantes que pueden llegar a explicar la diferente forma que muestran los varones y las mujeres para gestionar sus relaciones de pareja conforme se van acercando a la juventud. Lo que en un principio puede recibir la

consideración de un simple juego, más adelante debe ser tratado como una conducta violenta y peligrosa contra la pareja.

Por último, en lo que se refiere a las diferencias entre la violencia de pareja *offline* y *online*, es necesario tener en cuenta que la perpetración de comportamientos violentos *online* es más sencilla de ejecutar debido a la ausencia de contacto directo con la víctima, lo que sugiere que la probabilidad de ocurrencia sea mayor; además y tal como se ha mencionado anteriormente, a la víctima le resulta mucho más complejo evitar la exposición a este tipo de conductas abusivas debido a la transcendencia del acoso físico a espacios virtuales.

7. REFERENCIAS

Borges, J. L., Giordani, J. P., Wendt, B., Trentini, C. M. y Dell'Aglio, D. D. (2020). Patterns of perpetration and perceptions of teen dating violence. *Psico-USF*, *25*(2), 235–245. https://doi.org/10.1590/1413-82712020250203

Borrajo, E., Gámez-Guadix, M. y Calvete, E. (2015). Creencias justificadoras de la violencia, mitos sobre el amor y abuso online en el noviazgo. *Psicothema*, *27*(4), 327–333. https://doi.org/10.7334/psicothema2015.59

Borrajo, E., Gámez-Guadix, M., Pereda, N. y Calvete, E. (2015). The development and validation of the cyber dating abuse questionnaire among young couples. *Computers in Human Behavior*, *48*, 358–365. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.063

Cava, M. J. y Buelga, S. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala de Ciber-Violencia en Parejas Adolescentes (Cib-VPA). *Suma Psicológica*, *25*(1), 51–61. https://doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n1.6

Cava, M. J., Martínez-Ferrer, B., Buelga, S., & Carrascosa, L. (2020). Sexist attitudes, romantic myths, and offline dating violence as predictors of cyber dating violence perpetration in adolescents. *Computers in Human Behavior*, *111*. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106449

Centers for Disease Control and Prevention. (2016). *Understanding teen dating violence: Fact sheet 2016*. 0–1. http://www.cdc.gov/ViolencePrevention/pdf/TeenDatingViolence2012-a.pdf

Connolly, J. A. y McIsaac, C. (2009). Romantic Relationships in Adolescence. *Handbook of Adolescent Psychology*, 104–151. https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy002005

Cuccì, G., O'Leary, K. D., Olivari, M. G. y Confalonieri, E. (2020). Prevalence, gender and age differences of dating aggression among Italian adolescents. *Europe's Journal of Psychology*, *16*(4), 659–675. https://doi.org/10.5964/ejop.v16i4.1822

Cutbush, S. y Williams, J. (2016). Teen Dating Violence, Sexual Harassment, and Bullying Among Middle School Youth: Examining Measurement Invariance by Gender. *Journal of Research on Adolescence*, *26*(4), 918–926. https://doi.org/10.1111/jora.12244

Cutbush, S., Williams, J., Miller, S., Gibbs, D. y Clinton-sherrod, M. (2012). Electronic Dating Aggression among Middle School Students : Demographic Correlates and Associations with Other Types of Violence. *Poster Presented at the American Public Health Association, Annual Meeting*, 27–31. https://pdfs.semanticscholar.org/9d8d/d1905deaef3b3b705a3738f363cadf0d77fb.pdf

Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. (2020). *Macroencuesta de violencia contra la mujer 2019.* Ministerio de Igualdad. Madrid, España.

Diaz-Aguado, M. J. y Carvajal-Gómez, M. I. (2011). Igualdad y prevención de la violencia de género desde la adolescencia. In *…, Política social e Igualdad*. http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Igualdad+y+prevenci?n+de+la+violencia+de+g?nero+en+la+adolescencia#0

Draucker, C. B. y Martsolf, D. S. (2010). The Role of Electronic Communication Technology in Adolescent Dating Violence. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, *23*(3), 133–142. https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2010.00235.x

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género. *Boletín Oficial Del Estado*, *313*, de *29 de diciembre*, 2004–21760. https://doi.org/10.2307/j.ctvk8vzh8.3

Fernández-Fuertes, Andres A. y Fuertes, A. (2010). Physical and psychological aggression in dating relationships of Spanish adolescents: Motives and consequences. *Child Abuse & Neglect*, *34*(3), 183–191. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2010.01.002

Fernández-Fuertes, Andrés A., Fuertes, A., Fernández-Rouco, N. y Orgaz, B. (2019). Past aggressive behavior, costs and benefits of aggression, romantic attachment, and teen dating violence perpetration in Spain. *Children and Youth Services Review*, *100*, 376–383. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.03.020

Fernández-Fuertes, Andrés Avelino, Orgaz-Baz, M. B., De Lima-Silva, M., Fallas-Vargas, M. A. y García-Martínez, J. A. (2015). Agresiones en el noviazgo: Un estudio con adolescentes de Heredia (Costa Rica). *Revista Electrónica Educare*, *19*(3), 1–27. https://doi.org/10.15359/ree.19-3.7

Fernández-Fuertes, Andrés Avelino, Orgaz, B., Fuertes, A. y Carcedo, R. (2011). La evaluación del apego romántico en adolescentes Españoles: Validación de la version reducida del Experiences in Close Relationships-Revised (ECR-R). *Anales de Psicologia*, *27*(3), 827–833.

Fernández-González, L., Calvete, E. y Orue, I. (2020). Adolescent Dating Violence Stability and Mutuality: A 4-Year Longitudinal Study. *Journal of Interpersonal Violence*, *35*(9–10), 2012–2032. https://doi.org/10.1177/0886260517699953

Ferragut, M., Blanca, M. J. y Ortiz-Tallo, M. (2013). Psychological values as protective factors against sexist attitudes in preadolescents. *Psicothema*, *25*(1), 38–42. https://doi.org/10.7334/psicothema2012.85

Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2018). Technological resources to prevent cyberbullying during adolescence: The Cyberprogram 2.0 program and the cooperative Cybereduca 2.0 Videogame. *Frontiers in Psychology*, *9*(MAY), 1–12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00745

García, J. A. y Moreno, I. (2006). *Guía multimedia. Pantallas sanas.* Gobierno de Aragón.

Leen, E., Sorbring, E., Mawer, M., Holdsworth, E., Helsing, B. y Bowen, E. (2013). Prevalence, dynamic risk factors and the efficacy of primary interventions for adolescent dating violence: An international review. *Aggression and Violent Behavior*, *18*(1), 159–174. https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.11.015

Marasca, A. R. y Falcke, D. (2015). Forms of Violence in the Affective-Sexual Relationships of Adolescents. *Interpersona: An International Journal on Personal Relationships*, *9*(2), 200–214. https://doi.org/10.5964/ijpr.v9i2.176

Martín Montilla, A., Pazos Gómez, M., Montilla Coronado, M. D. V. C. y Romero Oliva, C. (2016). Una modalidad actual de violencia de género en parejas de jóvenes: Las redes sociales. *Educacion XX1*, *19*(2), 405–429. https://doi.org/10.5944/educXX1.13934

Martínez-Pecino, R. y Durán, M. (2019). I Love You but I Cyberbully You: The Role of Hostile Sexism. *Journal of Interpersonal Violence*, *34*(4), 812–825. https://doi.org/10.1177/0886260516645817

Martínez Dorado, A., García Dauder, S. y Velasco Furlong, L. (2018). Análisis de situaciones y perfiles de riesgo respecto al sexismo y la violencia de género en los adolescentes españoles. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, *16*(46), 703. https://doi.org/10.25115/ejrep.v16i46.2242

McIsaac, C., Connolly, J., McKenney, K. S., Pepler, D. y Craig, W. (2008). Conflict negotiation and autonomy processes in adolescent romantic relationships: An observational study of interdependency in boyfriend and girlfriend effects. *Journal of Adolescence*, *31*(6), 691–707. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.08.005

Muñoz-Rivas, M. J., Graña, J. L., O'Leary, K. D. y González, M. P. (2007). Aggression in adolescent dating relationships: prevalence, justification, and health consequences. *Journal of Adolescent Health*, *40*(4), 298–304. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.11.137

Peskin, M. F., Markham, C. M., Shegog, R., Temple, J. R., Baumler, E. R., Addy, R. C., Hernandez, B., Cuccaro, P., Gabay, E. K., Thiel, M. y Emery, S. T. (2017). Prevalence and Correlates of the Perpetration of Cyber Dating Abuse among Early Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *46*(2), 358–375. https://doi.org/10.1007/s10964-016-0568-1

Picard, P. (2007). Tech Abuse in Teen Relationships Study. *Teenage Research Unlimited*, *January*.

Rodríguez Domínguez, C., Pérez-Moreno, P. J. y Durán, M. (2020). Ciberviolencia en las relaciones de pareja: una revisión sobre su metodología de investigación. *Anales de Psicología*, *36*(2), 200–209. https://doi.org/10.6018/analesps.370451

Ruiz-Pérez, M. D. (Coordinadora). (2020). *Evaluación del sexismo en jóvenes de la Región de Murcia y sus implicaciones educativas en fomento de la igualdad*. Dirección General de Mujer y Diversidad de Género, Región de Murcia.

Smith, K., Cénat, J. M., Lapierre, A., Dion, J., Hébert, M. y Côté, K. (2018). Cyber dating violence: Prevalence and correlates among high school students from small urban areas in Quebec. *Journal of Affective Disorders*, *234*, 220–223. https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.02.043

Southworth, C., Dawson, S., Fraser, C. y Tucker, S. (2005). A high-tech twist on abuse: Technology, intimate partner stalking, and advocacy. *Violence Against Women*.

Urrútia, G. y Bonfill, X. (2010). PRISMA declaration: A proposal to improve the publication of systematic reviews and meta-analyses. *Medicina Clinica*, *135*(11), 507–511. https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015

Van Ouytsel, J., Ponnet, K. y Walrave, M. (2020). Cyber Dating Abuse: Investigating Digital Monitoring Behaviors Among Adolescents From a Social Learning Perspective. *Journal of Interpersonal Violence*, *35*(23–24), 5157–5178. https://doi.org/10.1177/0886260517719538

Villora, B., Yubero, S. y Navarro, R. (2019a). Cyber dating abuse and masculine gender norms in a sample of male adults. *Future Internet*, *11*(4). https://doi.org/10.3390/FI11040084

Villora, B., Yubero, S. y Navarro, R. (2019b). Abuso online en el noviazgo y su relación con el abuso del móvil, la aceptación de la violencia y los mitos sobre el amor. *Suma Psicológica*, *26*(1), 46–54. https://doi.org/10.14349/sumapsi.2019.v26.n1.6

Wincentak, K., Connolly, J. y Card, N. (2017). Teen dating violence: A meta-analytic review of prevalence rates. *Psychology of Violence*, *7*(2), 224–241. https://doi.org/10.1037/a0040194

Zweig, J. M., Lachman, P., Yahner, J. y Dank, M. (2014). Correlates of Cyber Dating Abuse Among Teens. *Journal of Youth and Adolescence*, *43*(8), 1306–1321. https://doi.org/10.1007/s10964-013-0047-x

EL ACOMPAÑAMIENTO PSICOSOCIAL ELEMENTO CLAVE PARA LA REPARACIÓN DE LAS VÍCTIMAS DE LAS VIOLENCIAS SEXUALES EN MONTES DE MARÍA, COLOMBIA

ALEXANDRA RÍOS-MARÍN
Universidad de Almería

JULIA EVA COGOLLO-CABARCAS
El Movimiento por la Paz MPDL-, Colombia

1. INTRODUCCIÓN

La investigación aborda como tema central "Los impactos de la violencia sexual en contextos de conflicto armado en la región de los Montes de María-Colombia". Una problemática que ha sido muchas veces invisibilizada y otras minimizada (MPDL, 2017; Ospina, 2017; Ríos, 2018), situación que ha permitido el fortalecimiento de la impunidad y la desprotección institucional, obstaculizando los procesos de construcción de paz en el territorio (Barraza, 2009; Guzmán et al., 2012; Isa 2014; MPDL, 2017).

El estudio se desarrolla en Colombia, país con una democracia formal de larga duración, pero sitiada por la convivencia con un conflicto armado que ha supuesto limitaciones a la práctica de la democracia, en su sentido más amplio, al no garantizar la participación política plena en condiciones de seguridad para gran parte de sus ciudadanos y ciudadanas (Fernández-Matos, & González-Martínez, 2019).

Históricamente, las definiciones regulares de Derechos Humanos, aunque en apariencia neutrales al género, se han basado predominantemente en las experiencias de los hombres (El Jack, 2003; Mariño, 2014; MPDL, 2017; Villellas, 2016). La incorporación de la perspectiva de género en las ciencias sociales, ha permitido la investigación y la

visibilización de las consecuencias del conflicto armado en los grupos de mujeres afrodescendientes, indígenas y mestizas; analizando el continuum de la violencia en el que se ven inmersas (Mariño, 2014; MPDL, 2017; Ríos, 2018; Villellas, 2016).

Las mujeres y los hombres experimentan violaciones a sus Derechos Humanos en distintas formas. Las violaciones que ocurren durante todas las etapas de un conflicto armado con frecuencia son consideradas sólo como consecuencias de la guerra, no necesariamente como violaciones a los Derechos Humanos y, a menudo, pasan por ser actos silenciados, invisibilizados e impunes (García, 2015; Mariño, 2014; Ríos, 2018). En zonas de conflicto, la negación de los Derechos Humanos de las mujeres ha reforzado la opresión y discriminación (CNMH, 2018). Cuando se combina con otras formas de desequilibrio de poder, esta negación tiene consecuencias más devastadoras en sus vidas, familias y comunidades (Cadavid, 2014; Carbadillo, 2010; El Jack, 2003; García, 2015; MPDL, 2017).

La violencia sexual en particular ha sido una de esas cruentas formas de violencia que se encarnó en el cuerpo de las mujeres (Mariño, 2014; Ríos, 2018; Wilches, 2010). El movimiento de mujeres y feminista ha analizado los procesos de construcción del cuerpo de las mujeres como objeto vulnerable a las distintas expresiones de violencia; concretamente en Latinoamérica vienen denunciando un incremento de las prácticas violentas contra las mujeres (feminicidio, trata de mujeres, violaciones, prostitución forzosa), las cuales se exacerban en determinados contextos de precariedad económica o conflictividad social, y tienen como objetivo su dominación, subyugación y control (Cadavid, 2014; Mariño, 2014; MPDL, 2017; Villellas, 2016).

En Colombia, en las últimas décadas, la sociedad civil ha hecho un esfuerzo para mostrar los impactos diferenciales del conflicto sobre los cuerpos y vida de las mujeres, siendo las violencias sexuales el rasgo más distintivo de las modalidades violentas utilizadas casi específicamente contra este grupo (Barros & Rojas, 2015; CNMH, 2018; MPDL, 2017; Wilches, 2010), frente a otras compartidas con sus compañeros varones (asesinatos, desapariciones, etc.).

1.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se centra en los Montes de María durante los años 2016 y 2017, una de las cinco regiones más afectadas por la guerra debido a su ubicación geográfica y su valor estratégico para los actores del conflicto. Ubicada en el Caribe colombiano, tiene una extensión de 6.466 Km2 y 607.976 habitantes (con una población rural del 35% según el DANE y del 94% según el PNUD) distribuidos en 15 municipios de los departamentos de Bolívar y Sucre.

En esta zona el conflicto armado se manifestó con mayor virulencia entre finales de los 90 y principios del 2000. Como consecuencia de esto cerca del 86% de sus habitantes se consideran víctimas del conflicto y el 52% lo son del desplazamiento forzado. Al igual que en el resto del país, la violencia contra las mujeres se convirtió en una práctica violenta, represiva y sistemática. Aunque en la actualidad ya no hay enfrentamientos abiertos entre Fuerza Pública, FARC y paramilitares, el conflicto persiste en este territorio con la presencia de grupos posdesmovilización, bajo modalidades que tienden a confundirse con acciones de delincuencia común, permaneciendo la memoria del terror y el poder para hacer daño.

La violencia característica del conflicto armado colombiano ha afectado a las mujeres, adolescentes y niñas, de manera específica y diferenciada; constituyéndose la violencia sexual en la forma más extendida de ejercer control sobre las mujeres (Guzmán et al., 2011; Mariño, 2014). La violencia sexual es uno de los más graves e invisibles crímenes que se han cometido y que goza de la mayor impunidad en el marco de las guerras y es utilizada por todos los actores del conflicto por causas y con finalidades diversas (Humanas, 2009).

Los datos oficiales de la Unidad de Víctimas (2021) revelan la importancia que requiere atender los efectos devastadores de este tipo de violencia. Según la Unidad de Víctimas, el total acumulado desde 1985 a 30 de abril del 2021, son 33.329 personas registradas por violencia sexual, 90% de ellas son mujeres (15.515) y, de éstas, 1.826 pertenecen a los Montes de María -1.408, al departamento de Bolívar y 418 al de Sucre-; lo que demuestra que “este delito no ha sido un crimen marginal

o aislado, como pretenden justificarlo insistentemente los actores armados" (CNMH, 2013, p. 31).

En cuanto a las afectaciones directas en las mujeres de los Montes de María, las organizaciones de mujeres víctimas del conflicto que se han conformado en la región, tales como: Narrar para vivir, Las amarillas, Red de Mujeres de Montes de María, Esfuérzate, Mesa de Garantía de lideresas y defensoras de derechos humanos, entre otras, han descrito haber sido víctimas de múltiples hechos violentos y han contribuido a visibilizar la situación de las víctimas (MPDL, 2017). Los grupos armados en la zona utilizaron las masacres como un mecanismo para crear terror en la población, y utilizaban los cuerpos de las mujeres como medio para humillar y degradar la dignidad humana.

La violencia aquí caracterizada ha dejado mella en la población de Montes de María, lo que se evidencia principalmente en las condiciones de pobreza de sus municipios y la baja calidad de vida de sus habitantes; con escasa presencia del Estado colombiano, sin escuchar y reconocer las demandas ciudadanas.

En este contexto en que se encuentran permanentemente involucradas las mujeres víctimas de violencia sexual, la protección y garantía de sus derechos constituye un asunto de importancia prioritaria, para El Movimiento por la Paz (MPDL).

1.2. El acompañamiento de Movimiento por la Paz (MPDL)

El MPDL lleva en Colombia más de 16 años atendiendo con enfoque de género a víctimas del conflicto armado en los Montes de María. Comenzó, motivada por las necesidades del contexto, a documentar y acompañar casos de violencia sexual, que estaban ocurriendo en esta región como ejercicio de control territorial y amedrentamiento de la población civil por parte de actores armados, con resultados notables en términos de posicionamiento político de la problemática, activación de rutas institucionales de atención y reparación y mejora de la situación emocional de las mujeres acompañadas. Fruto de este trabajo, el equipo de MPDL consideró prioritario conocer más sobre este problema social

y sus secuelas, con el objetivo de contribuir a su erradicación, dando forma así al estudio que aquí se presenta.

El acompañamiento realizado por MPDL fue el principal enlace que permitió entrar en contacto con las diferentes mujeres víctimas, a través de la atención directa que se realiza a las mujeres beneficiarias, en marco del programa de Género y Derechos Humanos; donde una de las actividades es informar y acompañar a las mujeres víctimas sobre la "Ruta de atención" implementada para poder acceder a la reparación integral que formula la Ley 1448 de 2011, en la región. El apoyo integral brindado a las mujeres protagonistas de este estudio se reforzó a partir de 2015 con la asesoría legal de la Corporación Humanas, con quien se realizó conjuntamente la documentación y la entrega de 100 de estos casos a la Comisión de Esclarecimiento de la Verdad, en un acto de reconocimiento y reparación[319].

FIGURA 1. *Sesión de trabajo comunitario con organización de víctimas de violencias sexuales en arco del conflicto armado*



Fuente: MPDL (2018)

[319] Este trabajo se desarrolló en el marco del proyecto "Construcción de Paz en el Caribe colombiano con enfoque de género y DDHH" desarrollado por MPDL con financiación de la Agencia Andaluza de Cooperación al Desarrollo-AACID.

2. OBJETIVO

El objetivo del estudio fue analizar los impactos de la violencia sexual perpetrada por actores del conflicto armado contra mujeres en los Montes de María (Colombia) e identificar los elementos empoderadores y reparadores que les permiten identificarse como víctimas sujetas de DDHH y acceder a los sistemas formales de reparación estatal.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación se realizó con una metodología cualitativa, desde la crítica feminista que permite hacer visibles las elaboraciones de las mujeres que han sido víctimas de las violencias sexuales; su acción en la vida cotidiana y la interacción con los sectores dominantes y grupos armados en el marco del conflicto en Montes de María (Soto, 2014). La pertinencia de esta metodología para el desarrollo de la investigación ha obedecido a la voluntad de privilegiar las voces de las protagonistas que participaron activamente en el trabajo de campo, desde su condición de víctimas de las violencias sexuales, además de las agentes sociales que han participado como informantes claves. El trabajo de campo se realizó en los 15 municipios que conforman la región de los Montes de María. Las técnicas de producción de la información han sido la observación participante y entrevista semi-estructurada.

La observación participante: se realizó en cuatro ámbitos fundamentales:

a. Individual: dirigida a las 101 mujeres entrevistadas.
b. Organizativa: con las 4 organizaciones acompañantes de víctimas en la región.
c. Comunitaria: en los 15 municipios de los Montes de María.
d. Institucional: contando con el apoyo de las instituciones públicas responsables del acompañamiento de las víctimas en la región.

La entrevista semi-estructurada: tiene como propósito el deseo por saber las formas en que los seres humanos y sus contextos se hacen comprensibles a través del lenguaje y de sus diferentes discursos (Casey, 1996). Las entrevistas realizadas han permitido obtener el testimonio de las mujeres víctimas de las violencias sexuales en Montes de María. Sus discursos dan cuenta de sus trayectorias vitales - antes, durante y después del hecho de violencia sexual del cual han sido víctimas, y de otros delitos que han sufrido dentro del conflicto armado en el territorio -, así como de sus interpretaciones sobre la violencia dirigida hacia las mujeres y sus comunidades de pertenencia, de los impactos en su salud bio-psico-social que hacen mella en sus vidas (Ríos, 2020) y de las desigualdades sociales que vivencian por razones de etnia, clase social y género.

3.1. MUJERES PROTAGONISTAS DE LA INVESTIGACIÓN

Han participado 101 mujeres víctimas de violencias sexuales que residen en alguno de los 15 municipios de Montes de María, 17 de estas mujeres son desplazadas de otras regiones colombianas. La investigación contó con una participación mayoritaria de mujeres afrodescendientes, 51 en su totalidad; seguidas por las mujeres mestizas que han sido 26; las indígenas suman 12, mientras que las 12 restantes no se identificaron como pertenecientes a ninguna etnia, aunque sus rasgos fueran afrodescendientes.

FIGURA 2. *Premiación del tercer concurso de murales en los Montes de María*



Fuente: MPDL, (2018)

Las edades de las mujeres participantes en la investigación han oscilado entre los 18 a los 61 años de edad en el momento de realizar la entrevista. En cuanto a su nivel educativo, aunque las mujeres participantes presentan un alto índice de acceso a la educación, se evidencia que los procesos formativos han sido truncados en el 50% de las víctimas. Así entonces, contamos con 33 mujeres que tienen estudios primarios; 21 secundarios; 24 han finalizado su bachillerato; 12 tienen estudios técnicos y 2 universitarios. Solo 9 mujeres no han podido acceder a la escolarización, siendo estas mujeres sin estudios formales principalmente: afrodescendientes (6 de ellas), mestizas (2) o indígenas (1).

FIGURA 3. *Mural Córdoba Tetón*



Fuente: MPDL, (2019)

En cuanto a sus estados civiles: destaca el número de mujeres que conviven con sus parejas sin formalizar la relación a nivel civil o religioso, algunas de ellas han quedado viudas durante el conflicto, pero han conformado nuevas relaciones afectivas, solo una mujer viuda se encuentra sin pareja. También destacan las madres solteras con hijos/as a cargo, y diez mujeres casadas. En general el grupo que ha participado en la investigación refiere tener cargas familiares y en la mayoría de los casos se ocupan como: "Amas de casa" (52%), seguido de las mujeres que se dedican al pequeño y mediano comercio (19%); otras trabajan como empleadas domésticas (10%); una minoría se dedica al trabajo de actividades estéticas (peluquería y manicura); y seis de ellas se dedican a oficios varios, la modistería o la artesanía.

Las mujeres campesinas son minoría dentro del grupo y corresponden a las mujeres de mayor edad. Las mujeres con formación técnica y universitaria, se emplean en la docencia, como madres comunitarias y/o secretarias. Es importante destacar, que 5 mujeres participantes se identifican como "lideresas", una ocupación que ha surgido del acompañamiento de las mujeres víctimas de las violencias sexuales en la región,

y que es de alto riesgo en un país como Colombia donde son asesinados por defender los DDHH[320].

4. RESULTADOS

Las violencias sexuales y otros hechos victimizantes en Montes de María han silenciado las voces femeninas a través del tiempo. Con esta investigación hemos querido dar voz a 101 mujeres víctimas de las violencias sexuales, representando los casos documentados según la cronología de la violencia de género acontecida entre 1985 a 2015, acorde con sus testimonios y la aparición de los grupos armados en la región. Durante la investigación, las víctimas entrevistadas dan cuenta de que eran conocedoras de la presencia de diferentes grupos armados dentro de los municipios que conforman los Montes de María:

> "Desde antes, desde que estoy en la primaria, he visto cruzar guerrilla, paramilitares, ELN, ejército (María la Baja, 23 años, 2010)".

Hemos identificado dos tipos de modalidad de las violencias sexuales en Montes de María, una son las violaciones colectivas, en las cuales los agresores generalmente se movilizaban en grupos, tanto en las zonas urbanas como rurales. Las mujeres víctimas relatan diferentes escenarios donde perpetraban los delitos, tales como ataques a los pueblos, a las veredas, fincas o viviendas; casos en que las agresiones sexuales fueron más traumáticas al contar con más de un perpetrador, como lo comenta la siguiente mujer:

> "Llegaron muchos hombres a mi casa esa noche, me amenazaron y yo por evitar algo con mi mamá y mi papá. Me cogieron, me agarraron y me montaron al carro, me llevaron… Todos 3 me violaron y me golpeaban y todo, incluso, o sea, fue algo que yo en el momento los vi y eso, pero yo después perdí la conciencia (El Guamo, 21 años, 2000)".

También se presentan las violaciones individuales u oportunistas; en las cuales los agresores realizan un seguimiento a sus víctimas,

[320] Solo en 2020 según el Informe de Front Line Defenders 77 personas defensoras de los DDHH fueron asesinadas. Ver también: Líderes sociales y defensores de Derechos Humanos. http://www.indepaz.org.co › lideres

generalmente menores de edad o jóvenes, valiéndose de pertenecer a los grupos armados y ser reconocidos como figuras de poder para atemorizar a la comunidad, las diferentes modalidades de violencias sexuales, van acompañadas de otros hechos violentos y victimizantes.

4.1. HECHOS VICTIMIZANTES QUE HAN ACOMPAÑADO LAS VIOLENCIAS SEXUALES

En el marco del conflicto armado las protagonistas de la investigación no solo han sido víctimas sino también testigos de diferentes delitos.

FIGURA 4. *Mural Zambrano*



Fuente: MPDL, (2019)

Siguiendo la clasificación realizada por la Unidad para la integración y reparación de integral de las víctimas (RUV)[321] se presenta en la tabla 1 los hechos victimizantes en las mujeres colombianas.

[321] Registro único de victimas del Gobierno colombiano: https://www.unidadvictimas.gov.co

TABLA 1. *Mujeres víctimas a nivel nacional por hecho victimizante*

HECHO	Mujer
Abandono o Despojo Forzado de Tierras	14.382
Acto terrorista/Atentados/ Combates/Hostigamientos	38.010
Amenaza	262.508
Delitos contra la libertad y la integridad sexual	30.086
Desplazamiento	4.053.541
Desaparición forzada	87.232
Homicidio	500.065
Lesiones personales físicas	3.546
Lesiones personales psicológicas	5.149
Minas antipersonal/Munición sin explotar/Artefacto explosivo	1.134
Secuestro	9.312
Tortura	4.487
Sin información	19.012
Pérdida de bienes muebles e inmuebles	58.715
Secuestro	9.312
Tortura	4,4875
Vinculación de Niños Niñas y Adolescentes	2.876

Nota: Adaptado de la Red Nacional de Información
Fuente: Unidad para las Víctimas (2021)

Dentro del conflicto armado colombiano, las mujeres están expuestas a factores de vulnerabilidad o riesgos específicos por el hecho de serlo (Guzmán y Uprimny, 2010); como es el de ser despojadas de sus tierras por los grupos armados a través de las amenazas y la violencia sexual. Además, las mujeres rurales se encuentran en desventaja para resistir y oponerse a las amenazas y maniobras jurídicas fraudulentas utilizadas por los actores armados para llevar a cabo el despojo de derechos patrimoniales. A esto se suman las dificultades para acreditar la proporción de la tierra y la extensión de su patrimonio (PNUD, 2010).

La violencia sexual contra las mujeres ha sido una estrategia para intimidar a las familias y despojarlas de sus tierras, de sus bienes muebles e inmuebles (Britto, 2010; Cortés, 2014; Guzmán & Uprimny, 2010; MPDL, 2017), tal como lo atestigua el siguiente testimonio:

> "Lo único que dijeron fue: esto te pasa para que ustedes nos desocupen estas tierras aquí. Pero nosotros por miedo, tampoco nos atrevíamos salir, porque si nosotros salíamos, nosotros pensábamos que más adelante nos los podíamos encontrar. Entonces nos quedamos ahí, y no dormíamos y de allí comenzó mami y papi a sufrir. Que todos dos también murieron, murió mi papá, murió mi mamá y mi hermano (Carmen de Bolívar, 35 años, 2000)".

La amenaza es un delito invisible pero constante antes, durante y después de la violencia sexual, sus efectos devastadores, son un hilo de terror que vincula a todas las trayectorias vitales de las víctimas.

> "Siempre amenazaban a mi familia, ¡que nos fuéramos! Porque pasaba la guerrilla, uno no tenía culpa de eso, son grupos armados, uno vive en el monte, uno no tiene culpa de quien pasa y quien no pasa. Pues éramos unas niñas, por lo menos yo era una jovencita que tenía 15 años. ¡No sé, ese día, esos hombres me vieron, no me violaron más porque tenía el período! Si no hubiera tenido el período me hubieran violado toda (Córdoba, 15 años, 2000)".

La Corte Interamericana de Derechos Humanos, considera que la violación sexual puede constituir tortura aun cuando consista en un solo hecho u ocurra fuera de instalaciones estatales (Bustamante, 2014). Este tipo de violencia trae graves consecuencias en las víctimas (MPDL, 2017; Núñez & Zuluaga, 2011). Cada uno de los testimonios de las mujeres víctimas en Montes de María, relata actos de tortura y vejaciones a su integridad física, psíquica y moral, a través de tratos crueles e inhumanos. El ultraje y la tortura no tienen límites cuando se trata de desplegar los comportamientos perversos de los actores armados sobre ellas:

> "Él, incluso me ponía una granada en mi boca y me decía que, si yo no me iba con él, o sea, él iba a explotar mi casa, entonces yo accedí a irme con él, antes de que él fuera a detonarla, fue donde empezó la violencia conmigo (María la Baja, 14 años, 2001)".

Desafortunadamente la vinculación de niños, niñas y adolescentes es una constante en el conflicto armado colombiano (Leatherman, 2012; Mesa mujer y conflicto armado, 2015; MPDL, 2017), esta población ha sido, junto con las mujeres, la más vulnerable dentro del conflicto armado colombiano; según los registros oficiales de la RUV (2021), se han registrado 2.230.247 niños/as y adolescentes como víctimas. En lo que respecta al hecho de "Delitos contra la libertad y la integridad sexual" se reportan en el informe 1.026.974 niñas y adolescentes, 1.203.473 niños y adolescentes, 31 que no informan su género[322]. Siendo superior el número de víctimas de niñas y adolescentes.

El análisis de los datos obtenidos en relación con la vinculación de menores en esta investigación deja resultados muy inquietantes sobre el impacto de la violencia sexual sufrida por este colectivo. En primer lugar, encontramos que 36 de las entrevistadas reportaron haber sido víctimas del hecho durante su infancia y adolescencia, su edad en el momento del hecho oscilaba entre los *8 y los 17 años de edad,* el mayor número de menores pertenecían a la comunidad afrodescendiente, seguidas de las menores mestizas e indígenas.

El desplazamiento forzado de las víctimas se ha dado tanto a nivel individual, como a nivel familiar (Britto, 2010; Carrillo, 2014; MPDL, 2017; Villellas, 2016), buscando no solo la protección de la vida, sino sanar los impactos de la violencia sexual en sus cuerpos:

> "Llegué a la casa y mi papá me estaba esperando porque enseguida lo llamaron y llegaron aquí a Libertad y me sacaron directamente para Cartagena. Desde que llegué allá en una clínica privada, ellos me tenían ahí, porque todo el mundo decía, que de pronto podían seguirme buscando y todo eso. Ahí fue donde mis quemaduras se me fueron sanando tanto las de la cara, como las de las piernas, las del hombro… Yo después de eso duré como 4 meses que yo no podía caminar, porque como fueron quemaduras, y como me arrastré tanto la pierna, no me servía… me aguanté viviendo en Cartagena 5 años (San Onofre, 32 años, 2003)".

Las mujeres presentan dificultades para poner en conocimiento de la justicia el ser víctimas de la violencia sexual, algunas de ellas acuden a

[322] Información a 1 de septiembre de 2016. En línea: http://rni.unidadvictimas.gov.co/RUV

denunciar otro hecho victimizante asociado, como suele ser el desplazamiento. Así lo relata una mujer indígena participante en la investigación:

> "Después en el 2005, ya viviendo con el papá de mis hijos, que nos desplazaron de un corregimiento donde yo vivía con él … Amenazaron a la gente, el pueblo quedó solo prácticamente, todo el mundo se tuvo que desplazar en ese entonces, ahí fue cuando empecé a hacer parte de la base de datos del registro de víctimas, pero por desplazamiento forzado, yo en ese tiempo no declaré lo de mi hecho, porque mi compañero, el papá de mis hijos no sabía nada de eso, el que declaró fue él, yo no había contado lo que me sucedió hace años atrás (San Antonio de Palmito, 17 años, 1996)".

La impunidad y la ausencia del Estado en el territorio en esos momentos eran tan extensa como los mismos Montes de María, los delitos de robo, intimidación, violencia eran silenciados a través del terror y las amenazas. En algunos territorios, como relata una víctima, todos eran conocedores del grupo paramilitar que operaba y como algunos de sus miembros hacían sentir su poder destructor, sin embargo, ninguna autoridad se hizo presente para evitar los actos en contra de la comunidad.

4.2. IMPACTOS EN LA SALUD BIO-PISCO-SOCIAL: "HUELLAS IMBORRABLES EN LOS CUERPOS DE LAS MUJERES"

Entre los impactos de las violencias sexuales en las víctimas, las mujeres detallan las consecuencias tanto a nivel físico, psicológico y social.

Con relación a la salud física, describen las consecuencias en *la salud sexual y reproductiva*, además de diferentes enfermedades derivadas de los *daños corporales* generados por los actos de tortura, y por la sevicia que desplegaban los diferentes grupos armados, que ellas han identificado como los perpetradores de sus daños corporales.

> "Mis problemas de salud vienen desde eso, porque ellos me golpearon. La matriz me la tuvieron que retirar ahora con esta cirugía, y si yo de allí me sentí más mal desde que eso pasó. Yo he tenido bajones de depresión, incluso llegué a tomar veneno, uno como con tantos problemas, se siente, como le digo, yo me sentía como sola, como vacía, como que nadie me quería, horrible (Desplazada externa, 24 años, 2004)".

Lesiones físicas que han dejado *huellas imborrables en sus cuerpos femeninos,* producto de la violencia estética (González & Pardo, 2007; Mariño, 2014; Ríos, 2018), sufrida como parte del ejercicio de la violencia sexual.

> "Me dijo: que ese regalito nunca lo iba a olvidar, entonces, fue cuando me hizo una cicatriz en la ceja… Yo recuerdo que él me golpeó, sangré, pero, el mismo temor no me dejaba, no me dejaba sentir dolor y cogió una cuchilla, yo digo que fue una cuchilla que me pasó, porque eso me quedó muy abierto (Tolú Viejo, 15 años, 1995)".

En algunos casos, tales cicatrices pueden ser reparadas a través de cirugías estéticas que les permitan mejorar su autoestima y su autoimagen; sin embargo, el gobierno colombiano no contempla esta atención prioritaria para las víctimas. En la tabla 2, presentamos los impactos en la salud física que las mujeres han narrado durante el trabajo de campo realizado:

TABLA 2. *Impactos en la salud física*

Salud sexual y reproductiva	• Aborto inseguro • Disfunción sexual por traumatismos ginecológicos. • Traumatismos ginecológicos: Histerectomía, lesiones y Estrangulaciones mamarias, Unión de vagina y ano. • Embarazo no deseado • Fístula traumática • Infecciones de transmisión sexual (ITS) • Infertilidad por lesiones ginecológicas
Otros problemas de Salud	• Estrangulación de Tiroides • Dolores crónicos en el aparato locomotor. • Dolores crónicos sin diagnosticar. • Hipertensión arterial. • Migrañas • Trastornos de alimentación (inapetencia, obesidad)
Lesiones estéticas	• Daños en la dentadura por golpes. • Cicatrices en el cuerpo por armas cortopunzantes y armas de fuego. • Cicatrices en el cuerpo por quemaduras. • Cicatrices en los senos y en genitales femeninos.

Fuente: elaboración propia.

Dentro de *los impactos en su bienestar psicológico,* las mujeres describieron una serie de cicatrices psicológicas que van desde cambios comportamentales y de personalidad hasta importantes *trastornos psicológicos y psiquiátricos que no han sido valorados profesionalmente* (MPDL, 2017), y que en muchos casos las mujeres han sufrido en silencio:

> "Nunca, mi mamá me dijo que eso se quedaba ahí, porque después la gente iba a hablar mal de mí. Y yo pensaba que era lo mejor "el silencio". Nunca más hemos hablado eso, nunca más (Tolú viejo, 15 años, 1995)".

Siguiendo el manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales (DSM V), hemos presentado dentro de los resultados la tabla que especifica los síntomas descritos por las protagonistas de esta investigación (Ver tabla 3), entre los cuales destacan: los trastornos del estado de ánimo -depresión y ansiedad-, trastornos relacionados con traumas y el estrés -trastorno de estrés postraumático-, disfunciones sexuales y psicosis.

> "Ya no soy la misma, a veces como que, si me amargo, pero no tengo que asociar una cosa con la otra, pero no sé … A veces las cosas no salen enseguida sino después, cicatrices pues tengo más y la del alma (María la Baja, 33 años, 2011)".

Se hace necesaria una valoración profesional de las diferentes sintomatologías presentadas, para su adecuado diagnóstico, tratamiento y seguimiento; lo que implicaría la posibilidad real de que las mujeres puedan acceder a la atención psicológica y psiquiátrica sin ninguna barrera y con total cobertura para poder reparar los daños psicológicos y emocionales que se mantienen en el tiempo, debido a la ausencia de diagnósticos efectivos y tratamiento eficaces.

FIGURA 5. *Mural Carmen de Bolívar*



Fuente: MPDL (2019)

La ideación suicida es un síntoma depresivo frecuente en algunos de los discursos de las mujeres participantes, ideación que ha pasado al acto en algunos de los testimonios, contando solo con la contención de la familia y las escasas redes sociales de apoyo que estas poseen.

> "Hace poquito pensé en quitarme la vida con mis hijas, por los momentos que estoy viviendo también (llanto). Hace ratico hice una carta, que me iba a quitar la vida y de mis hijas, y puse los nombres, por quien y todo eso, pero, miré hacia arriba, y no sé, si fue que me iluminó alguna luz y me dijo: ¡que no lo hiciera!, entonces la carta la tuve, y cuando ya me puse a cocinar la quemé, ¡nunca se me quita ese pensamiento! (Desplazada externa, 21 años, 2002)".

TABLA 3. *Impactos psicosociales*

*Impactos Psicológicos**	• Trastornos de depresión (Ideación suicida e intentos de suicidio). • Trastornos de ansiedad • Trastornos del sueño • Trastornos de la personalidad (paranoide, dependiente y evitativa). •Trastornos relacionados con traumas y factores de estrés (Trastorno de estrés postraumático). • Trastornos disruptivos del control de los impulsos y de la conducta • Disfunciones sexuales: Ausencia del deseo sexual, dolor genético-pélvico/ penetración, trastorno orgásmico femenino. • Trastornos psicóticos (Esquizofrenia).
*Emocionales y conductuales ***	• Baja autoestima • Autoestigmatización • Conductas de evitación social • Desconfianza y pérdida de la infancia (en víctimas donde el hecho fue durante la infancia). •Desconfianza excesiva hacia otros/as, en especial la figura masculina. • Dificultades para establecer relaciones afectivo-sexuales • Dificultades para el disfrute de actividades de la vida cotidiana. • Introversión/ Aislamiento social • Aumento del consumo de alcohol.
Impactos salud social	• **Impactos en la dinámica Familiar:** • Dificultades en las relaciones materno/filiares • Dificultades en la relación de pareja/ Ruptura de la pareja • Violencia intrafamiliar. •Desigualdades sociales que afectan la calidad de vida familiar. • **Impactos en la dinámica comunitaria** • Aislamiento social • Abandono de la escolarización • Abandono de las actividades laborales • Dificultades para la inclusión y participación comunitaria.

* Presentamos los impactos psicológicos según el manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSMV, 2015).

** Los impactos emocionales y conductuales que se presentan son los reportados por las víctimas, sin que estén asociados algún trastorno psicológico/psiquiátrico.

Fuente: elaboración propia

Los impactos en la salud social se centran principalmente en el aislamiento que ha acompañado sus vidas desde el momento en que sufrieron la violencia sexual, generándose una ruptura, en ocasiones insalvable, entre ellas, sus familias y su comunidad.

> "Mi vida familiar, me afectó con mi hija, ella tiene cinco años… ¡Ajá! me he puesto así que no la soporto, no sé por qué (María la Baja, 11 años, 2001)".

Dentro de las unidades familiares se presentan diversas dificultades en las relaciones maternofiliales y en las relaciones de pareja, en las que se reproducen los actos de violencia al interior de la dinámica familiar. Las mujeres víctimas reconocen que es fundamental trabajar con los varones que también han sido víctimas del conflicto armado, y poseen pocas estrategias de afrontamiento frente a los traumas vividos. Los varones no se han vinculado, de la misma manera, con los espacios de reflexión y acompañamiento, situación que deriva en la repetición de pautas de violencia a nivel intrafamiliar, la ruptura de las parejas y el abandono de los hijos/as, frente a los traumas acontecidos.

Las redes sociales de apoyo son escasas para las víctimas residentes en zonas rurales, así como para las víctimas que han sido desplazadas de sus regiones de origen; y que no han contado con un acompañamiento psicosocial externo.

A nivel comunitario, el aislamiento se produce por temor a la revictimización y la estigmatización por parte de la comunidad, todo ello reforzado por el temor a las amenazas -en algunos casos- aún vigentes por parte de los victimarios; a lo anterior se aúna la impunidad y la falta de garantías de seguridad personal, lo que dificulta aún más la reivindicación de sus derechos y acceso a la reparación individual propuesta por la Ley de víctimas.

Los efectos a largo plazo han sido más frecuentes en las víctimas que no han recibido ningún tipo de acompañamiento, las que tenían condiciones socioeconómicas más precarias y las que residen en las zonas rurales más aisladas.

Los impactos psicosociales están modulados por las siguientes variables:

a. El perfil individual de la víctima (p.e., estabilidad psicológica, edad, contexto familiar y socioeconómico).
b. Las características de la agresión (p.e., grupo armado, severidad, existencia de amenazas y de otros hechos victimizantes ocurridos en el marco del conflicto armado).
c. Las consecuencias asociadas al descubrimiento de la agresión sexual en el contexto familiar y comunitario (p.e., estigmatización, revictimización, apoyo o carencia de este, desplazamiento forzado, aislamiento familiar, abandono de las actividades de la vida cotidiana -escolarización, trabajo, asociacionismo- y capacidad de disfrute de las mismas).

4.3. ELEMENTOS EMPODERADORES Y REPARADORES

El análisis de toda la información producida en la investigación nos ha permitido destacar tres componentes claves para el empoderamiento que hemos encontrado a través de los testimonios de las mujeres. El primero de ellos la capacidad de agencia, el segundo las redes de apoyo social y el tercero el ambiente institucional.

La capacidad de agencia de las mujeres: rehacerse de las heridas del cuerpo y del alma, vivir con las cicatrices psíquicas y físicas, es para estas mujeres una constante lucha que, hacen suya, permitiéndoles que en lugar de hundirse en las heridas de los recuerdos difíciles salgan sobrevivientes y victoriosas de entre las cenizas. Esta resistencia frente a la destrucción (Gentil, 2009), es un elemento auto-reparador fundamental que se aprecia en las mujeres víctimas de la violencia sexual, que se reconocen también como sobrevivientes, por el solo hecho de conservar la vida:

> "Ahora mismo me considero una sobreviviente de ese conflicto. Porque al verme como quedé yo, y lo que soy ahora, yo digo: ¡he sido una mujer muy resiliente dentro de todo este proceso! (El Guamo, 17 años, 2001)".

Reconocerse como "víctima sobreviviente", es otra de las posiciones personales encontradas entre las mujeres participantes de esta investigación:

> "Me siento las dos cosas: víctima porque abusaron de mí y sobreviviente porque he podido sobrevivir, he sacado a mis hijos adelante, trabajando y aquí estoy (Municipio de Zambrano, 26 años, 2004)".

Las mujeres -con acompañamiento previo o sin este- han hecho propio su dolor y enfrentado su futuro, a través de los diferentes elementos reparadores que encuentran en sus ámbitos personal, familiar y social. La resiliencia -capacidad y fortaleza psíquica para hacer frente a las adversidades-, les ha permitido elaborar los duelos y ubicarse en otra posición frente a sus proyectos vitales. Recursos personales que se expresan en planes definidos de futuro:

> "Quiero seguir estudiando, quiero que se dé el Acuerdo de paz para que mis hijas no pasen o siquiera se asimilen a pasar lo que yo pasé, quiero también pa' mi futuro tener un hogar, que mi familia esté bien, que esta violencia se acabe, principalmente eso que se acaben estas violencias (San Onofre, 12 años, 2003)".

Las redes de apoyo social: constituyen el segundo elemento reparador que surge a través de los recursos materiales y sociales que encuentran en su familia y comunidad. El trabajo de campo realizado para esta investigación, ha sido clave para visibilizar las redes de apoyo social con las que las mujeres cuentan, entre las cuales se destacan:

a. Las redes religiosas

b. Las redes de apoyo mutuo de mujeres

c. Las redes de organizaciones no gubernamentales.

El proceso de acompañamiento de las víctimas ha empezado en algunos casos a través de las mujeres de las propias familias, haciendo que estas vivencias dolorosas y a la vez reparadoras, fortalezcan a las mujeres acompañantes que terminan realizando una labor no solo de soporte emocional sino de liderazgo dentro de las comunidades de la región, que se vinculan también a movimientos civiles de mujeres. De hecho, muchas han sido acompañadas por organizaciones de la sociedad civil, al margen del Estado, siendo estas acompañantes quienes las han animado a poner la denuncia.

> "He coordinado con otras mujeres, he hablado con jovencitas que han sido violadas, y he ayudado a muchas mujeres en este proceso. Doy conferencias a nivel de iglesias cristianas. Muchas veces con mi testimonio, otras veces a través de la palabra, yo tengo una conferencia que se llama: "una herida no sanada", es la que tú crees que está curada, pero está viva, y que cuando tú menos piensas alguien la lastima y ahí empieza a sangrar, viene el insomnio, viene la falta de apetito, viene la ansiedad, viene la agresividad" (Tolú viejo, 15 años, 1995)".

El ambiente institucional: Las mujeres víctimas en Montes de María identifican a través de sus testimonios los elementos reparadores que deberían recibir del gobierno colombiano para mejorar su calidad de vida y enfrentar las desigualdades sociales que se perpetúan en el tiempo, dificultando aún más su situación personal y familiar. Han liderado los movimientos de resistencia comunitaria frente al conflicto armado en sus territorios, demostrando así su empoderamiento y capacidad de agencia. Asumiendo nuevos roles dentro de sus comunidades y de la sociedad en general, en la medida en que no se presentan desde una posición victimizada sino emergiendo con sus capacidades para afrontar activamente la situación como protectoras de sus unidades familiares y como lideresas en los espacios comunitarios, cada vez más presentes en espacios de participación política, en la construcción de paz.

> "Al Presidente le pediría que en realidad incluyera más a las mujeres víctimas, en todo lo que tenga que ver con el país, porque el país 100% es de las mujeres … que la paz tiene nombre de mujer, que no solamente tenga nombre de mujer, que tenga cuerpo de mujer y alma de mujer, que le ponga el alma de la mujer a ese proceso de paz, que no se olvide que nosotras fuimos las que parimos esos hijos, no los parimos para la guerra, pero desafortunadamente y desgraciadamente son los que están en la guerra y también son los que están de este lado, queriendo la paz, entre esos, estamos las mujeres inmersas. … Que más que una reparación, de dinero hacia las víctimas, ¡hicieran por primera vez, iniciaran las cosas bien hechas! se iniciaran trabajos psicosocial primero con las víctimas, a reparar ese daño causado y que no solamente fuera por las víctimas, sino también con los victimarios y lo más importante, es que seleccionaran muy bien el personal, lo prepararan, que siempre hubiera una buena veeduría y no políticamente, sino una veeduría en realidad, comunidad para las víctimas y que trabajen para las víctimas, y no más politiquería en las Unidades para las Víctimas, territoriales, porque en

> lo territorial nos tienen fregados con ese cuento de la politiquería, donde colocan unas personas que ni siquiera tienen un afecto por las víctimas (Chalán, 24 años, 1998)".

5. DISCUSIÓN

Los impactos en la salud bio-psico-social de las mujeres que han participado en esta investigación, están presentes en todas las víctimas de las violencias sexuales, la presencia de las secuelas a largo plazo da cuenta de la ausencia de atención y acompañamiento profesionales y efectivos en el momento en que acontecieron los hechos victimizantes (Andrade et al., 2017; García, 2015; Ríos, 2018). Son las propias mujeres quienes han conformado sus redes de apoyo mutuo para dar salida a los diferentes traumas, con el apoyo de algunas entidades locales, nacionales e internacionales (Humanas, 2018; MPDL, 2017).

La literatura científica que aborda las violencias sexuales en el marco del conflicto armado a nivel global, da cuenta de cómo la violencia sociopolítica y estructural (Ospina, 2017), se expresa de manera diferente en hombres y mujeres (El Jack, 2003; Kelly, 1988; Humanas, 2018).

La falta de acompañamiento psicosocial perpetua en las mujeres los impactos devastadores en sus vidas, enfrentando a su vez, las desigualdades sociales en los siguientes ámbitos:

a. Territorial/ material (Guzmán & Uprimny, 2010; Cortés, 2014).
b. Familiar, social y comunitario (Humanas, 2018; MPDL, 2017).
c. Político/jurídico (Barros y Rojas, 2015; Guzmán, Pijnenburg & Prieto, 2012).
d. Salud biopsicosocial (Campo & Oviedo, 2014; González & Pardo, 2007; Ríos, 2018).

Con la aparición de la Ley de víctimas 1448 de 2011, se configura y organizan los mecanismos legales para poder acceder a la ruta de reparación, instrumento fundamental para que las diferentes asociaciones civiles de mujeres y ONG como MPDL, realicen los acompañamientos a las víctimas. Sin embargo, diferentes investigaciones dan cuenta de las

dificultades para que la reparación integral y especialmente para que los componentes de acompañamiento psicosocial que consagra la Ley se hagan efectivos (Fernández-Mato & González-Martínez, 2019; Isa, 2014; MPDL; 2017).

La ausencia de políticas públicas deja en total desamparo los esfuerzos de las mujeres y sus comunidades, sin una protección real y efectiva, dando cuenta de la falta de voluntad política y un acompañamiento institucional integral por parte del gobierno colombiano en la mayoría de los casos. Además, no asume la responsabilidad de ser garante de derechos para las víctimas.

Las diferentes narrativas de las mujeres han visibilizado las formas de violencia que sufren en el marco del conflicto armado, declaran y denuncian los delitos de los cuales son víctimas y reclaman al Estado justicia para ellas, sus familias y comunidades (Fernández-Mato & González-Martínez, 2019; García, 2015; MPDL, 2017). Así mismo, dentro del desarrollo de esta investigación ellas han ido realizando diferentes demandas al Estado, descritas como recomendaciones necesarias para hacer más efectiva la reparación integral a nivel individual y colectivo. Ellas demandan el reconocimiento como interlocutoras válidas, haciendo efectivo sus derechos como víctimas del conflicto armado (Isa, 2014; Kreft, 2019; SISMA Mujer, 2019); el reconocimiento como víctimas a los/as menores de sus familias que han sido testigos de la violencia sexual contra ellas; el acompañamiento psicosocial para ellas, y sus familias; así como la atención en salud sin barreras de acceso (MPDL, 2017). Justicia ante los hechos victimizantes sufridos y garantía de no repetición de la violencia sexual a las niñas, adolescentes y mujeres de la región (Beristain & Paéz, 2000).

También es relevante la No revictimización en la atención y activación de la ruta, así como la indemnización efectiva. Es fundamental que tengan acceso a los ciclos formativos y capacitación para la inserción laboral con posibilidades reales de empleo, y a una vivienda digna para ellas y sus familias.

6. CONCLUSIONES

El acompañamiento psicosocial es un elemento clave para la reparación de las mujeres sobrevivientes de las violencias sexuales. Uno de los principales impactos psicosociales en las mujeres víctimas no acompañadas, es la permanencia del trauma que invade y controla el ritmo vital de las mujeres, dominación que no solo se efectuó a nivel corporal sino a nivel psicológico y social, rompiendo traumáticamente con los estilos de vida y sus proyectos vitales.

Las víctimas no acompañadas tienen poca confianza en el futuro, lo que se demuestra en su ausencia de planes a corto y largo plazo, a diferencia de las víctimas acompañadas, quienes proyectan sus planes de futuro y están trabajando para poder alcanzarlos, contando o no, con las ayudas e indemnizaciones por parte del Estado colombiano.

Las víctimas no acompañadas, desconocen los mecanismos para activar su ruta de reparación, por lo tanto, su capacidad de agencia está limitada; sin embargo, las víctimas acompañadas son más reivindicativas de sus derechos y buscan las estrategias para hacerlos valer.

Las mujeres acompañadas externamente, han podido salir de su aislamiento y reconocerse a través de los discursos de las otras víctimas que participan en las redes de apoyo psicosocial, dinamizadas por las diferentes asociaciones y ONG operantes dentro del territorio, que les permiten romper el silencio y comunicar los secretos guardados por tantos años; y haciendo uso de los instrumentos jurídicos existentes para reivindicar sus derechos y activar la ruta de reparación individual o colectiva, a través de la declaración de los hechos o la denuncia de los victimarios.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecer a la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo-AECID- por su apoyo al proyecto “Prevención de la violencia sexual en el marco del conflicto y protección de los derechos sexuales y reproductivos, Colombia”, por ser el marco en el que se sitúa este estudio.

A la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el desarrollo-AACID, por su financiación de los proyectos: "Construcción de Paz en el Caribe Colombiano Fase I y Fase II", mediante los cuales se han llevado a cabo acciones de reparación integral, respaldo psicosocial y visibilización de la realidad de las mujeres de la región, incluyendo la socialización de los hallazgos de este estudio.

8. REFERENCIAS

Andrade, J. A., Barranco, L. A., Jiménez, L. K., Redondo, M. P., & Rodríguez, L. (2017). La vulnerabilidad de la mujer en la guerra y su papel en el posconflicto. *Revista El Ágora USB,* 17(1), 290-308.

Arias, C. E. (2016). El cuerpo de la mujer como arma de Guerra en el conflicto de Ruanda: Un aprendizaje para el proceso de Paz en Colombia. [Trabajo de investigación. Universidad Católica de Colombia. Bogotá].https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/13787/5/RAE_Cuerpo-mujer-arma-guerra.pdf

Barraza, C. (2009). Desafiando la impunidad en el tratamiento penal de la violencia sexual en el marco del conflicto armado en Colombia. *Diálogos. Monográficos de Divulgación del Pensamiento Feminista.* Nº 2, 2-7.ACSUR. Las Segovias. Bilbao.

Barros, M.A., & Rojas, N. (2015). El rol de las mujeres en el conflicto armado colombiano. *Revista El libre pensador.* Universidad Externado de Colombia.

Beristaín, M. & Páez, D. (2000). Violencia, apoyo a las víctimas y reconstrucción social. España: Editorial fundamentos.

Britto, D. (2010). El desplazamiento forzado tiene rostro de mujer. *Revista La Manzana de la Discordia,* 5 (1), 65-78.

Bustamante, D.M (2014). La violencia sexual como tortura. Estudio jurisprudencial en la Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas,* (121), 461-502.

Cadavid, R. M. (2014). Mujer: Blanco del conflicto armado en Colombia. *Analecta Política*, 301-318.

Campo, A., & Oviedo, H. (2014). Prevalencia de síntomas, posibles casos trastornos mentales en víctimas del conflicto armado interno en situación de desplazamiento en Colombia. *Revisión sistemática. Revista Colombiana de Psiquiatría,* 43(4):177–185.

Carbadillo, P. (2010). El proceso de construcción de la violencia contra las mujeres: medios de comunicación y movimiento feminista. Una aproximación desde la teoría del "framing". [Tesis Doctoral Universitat Jaume I. Departamento de Filosofía, Sociología]. Repositorio Universitat Jaume I. http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10803/21779?show=full

Carrillo, A. (2014). Desplazamiento forzado y violencia sexual basada en el género. Buenaventura, Colombia: Realidades Brutales. Consejo Noruego para Refugiados. Bogotá.

Casey, k. (1996). The New Narrative Research in Education. *Review of research in Education,* 21:211-255.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2018), Memoria histórica con víctimas de violencia sexual: aproximación conceptual y metodológica, CNMH, Bogotá.

Céspedes, L., & chaparro, N. (2014). Metodología en el estudio de la violencia sexual en el marco del conflicto armado colombiano*. Colombia Internacional* 80, 19-56.

Corporación Humanas (2009). Situación en Colombia de la violencia sexual contra las mujeres. Bogotá: Ediciones Antropos

Corporación Humanas (2018). Violencia sexual contra mujeres de Tumaco. Documentación y reflexión sobre los daños en mujeres racionalizadas. https://www.humanas.org.co/violencia-sexual-contra-mujeres-de-tumaco-documentacion-y-reflexion-sobre-los-danos-en-mujeres-racializadas/

Cortés, P. M. (2014). Ley de víctimas y restitución de tierras en Colombia en contexto. Berlín, FDCL.

Echeburúa, E., & Corral, P. D. (2006). Secuelas emocionales en víctimas de abuso sexual en la infancia. *Cuadernos de Medicina Forense*, (43-44), 75-82.

El Jack, A. (2003). Género y Conflictos Armados. Informe General. UK: Institute of Development Studies Uk.

Fundación circulo de estudios. (2015). *Programa del Derecho de Voz. Descripción analítica de la documentación de casos de mujeres víctimas de violencia sexual por motivo del conflicto armado colombiano*. Bogotá. http://circulodeestudios.org

Gentil, I. (2009). Salud y mujeres inmigrantes latinoamericanas. Autoestima y resiliencia. *Índex. Enfermería,* 18(4):229-233.

González, J., & Pardo, E. (2007). El daño psíquico en las víctimas de agresión sexual. *Interpsiquis,* Vol. VIII.

Grupo de Memoria Histórica. (2011). Mujeres que hacen historia: Tierra, cuerpo y política en el Caribe Colombiano. Bogotá: Taurus - Pensamiento.

Guzmán, D; Pijnenburg, A., & Prieto, S. (2012). Acceso a la justicia de mujeres víctimas de violaciones graves de los derechos humanos en el contexto del conflicto armado. Justicia transicional, *Documentos de discusión,* No.12. Bogotá.

Guzmán, D., & Uprimny, R. (2010). Restitución de tierras para las mujeres víctimas del conflicto armado. Centro de estudios de Derecho, Justicia y Sociedad–De Justicia–UNIFEM, Bogotá.

Kelly, L. (1988). Surviving Sexual Violence. Cambridge: Polity Press.

Kreft, A. (2019) Responding to sexual violence: Women's mobilization in war. *Journal of Peace Research* 56(2): 220–233.

Leatherman, J. (2012). Violencia sexual, guerra globalizada y el colapso de los espacios seguros. Politai: Revista de Ciencia Política, 3(4), 29-43.

Mariño, M. (2014). Cuando el sufrimiento también nos diferencia: violencia contra las mujeres en el conflicto armado colombiano*. Ciudad paz-ando*, 7(1), 8-23.

Mesa Mujer y Conflicto Armado. (2015). XII Informe sobre violencia sociopolítica contra mujeres, jóvenes y niñas en Colombia. Violencia sexual en el marco del conflicto armado: una mirada diferencial. http://www.clam.org.br/uploads/arquivo/xii%20informe%20mesa%20mujer%20y%20conflicto%20armado.pdf

Movimiento por la Paz. (2017). Cicatrices de la guerra en las colombianas. Los impactos en la violencia sexual en los Montes de María. https://www.mpdl.org/sites/default/files/170405-violencia-sexual-mujer-colombia.pdf

Núñez, R., & Zuluaga, N. (2011). La violencia sexual como una forma de tortura en el derecho internacional de los derechos humanos. *Criterio Jurídico,* Santiago de Cali (11), No. 1, 135-164.

Programa de Naciones Unidas para el desarrollo (PNDU). (2010). Los Montes de María: Análisis de la conflictividad. Área de Paz, Desarrollo y Reconciliación. Colombia.

República de Colombia. (2011).Ley 1448 DE 2011. Diario Oficial. Bogotá.

Ríos, A. M. (2018). Voces inscritas en los cuerpos femeninos. *RAUDEM. Revista de Estudios de las Mujeres.* Vol.6, 2018

Ríos, A. M. (2020). *Cuidadoras y Excluidas. Mujeres, Migraciones y Salud*. Editorial de Universidad de Almería. ISBN 9788413510583

Rodríguez, P. (2013). Violencia sexual en conflictos armados a la luz del Estatuto de Roma: Protección efectiva en los casos de África Subsahariana. Documento de Análisis. Misiones Salesianas.

SISMA Mujer (2019). *Propuestas para la inclusión del enfoque de género en la reparación individual y colectiva para las víctimas -ley 1448 de 2011-* https://www.sismamujer.org/wp-content/uploads/2019/07/13-08-2019-PROPUESTAS-PARA-LA-REPARACI%C3%93N-INDIVIDUAL-Y-COLECTIVA-ultima-version.pdf.

Soto, L. J. (2014). La narración oral como herramienta en la construcción de la memoria colectiva de la violencia: experiencia con mujeres víctimas de desplazamiento forzado en Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(1), 55-76.

Unidad para las víctimas. (2021). Enfoques diferenciales. www.unidadvictimas

Villellas, M. (2010). La violencia sexual como arma de guerra. *Quaderns de Construció de Pau,* (15), 6. Barcelona.

Villellas, A., Urrutia, P., Royo, J. M., & Villellas, M. (2016). Violencia sexual en conflictos armados. *Quaderns de Construcció de Pau,* 27, 2-16.

Wilches, I. (2010). Lo que hemos aprendido sobre la atención a mujeres víctimas de violencia. *Revista de Estudios Sociales*, nº 36: 86-94. https://doi.org/10.7440/res36.2010.08

ASERTIVIDAD SEXUAL EN UNIVERSITARIOS ECUATORIANOS Y ESPAÑOLES

MARÍA EMILIA JARAMILLO BUSTAMANTE
Universidad Técnica Particular de Loja

EUGENIO FABIÁN MACAS ORDOÑEZ
Universidad Técnica Particular de Loja

SILVIA LIBERTAD VACA GALLEGOS
Universidad Técnica Particular de Loja

RAFAEL NICOLÁS SÁNCHEZ PUERTAS
Universidad Técnica Particular de Loja

1. INTRODUCCIÓN

La asertividad sexual es la habilidad para reconocer, priorizar, expresar límites, necesidades y deseos propios en un contexto sexual (Zerubavel & Messman-Moore, 2013); siendo un elemento clave en la sexualidad humana (Santos-Iglesias y Sierra, 2010) ya que permite a las personas tomar decisiones acerca de su propia sexualidad. Para Hatfield (2011) es la capacidad de expresar las preferencias sexuales a través de estrategias verbales y no verbales; estas expresiones se realizan de forma respetuosa y sin experimentar culpa o arrepentimiento (Sánchez-Bravo et al., 2005).

Este constructo se encuentra conformado por tres elementos: inicio de la actividad sexual, rechazo de las relaciones sexuales no deseadas y prevención de embarazos no deseados e Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) (Morokoff et al., 1997). La asertividad sexual de inicio hace referencia a la capacidad de un individuo para comunicar el interés sexual, deseos o fantasías sexuales a su pareja; mientras tanto, la asertividad de rechazo implica la habilidad para negarse a tener relaciones sexuales no deseadas así como iniciar o establecer conversaciones sobre las dificultades sexuales, por último, la asertividad de prevención

de embarazos no deseados e Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) alude a la negociación del uso de métodos anticonceptivos a fin de desarrollar comportamientos sexuales saludables y seguros (Robles et al., 2006; Sierra et al., 2012; Vannier y O'Sullivan, 2011). Cabe resaltar que estos elementos no siempre se encuentran correlacionados; es decir, una persona con un adecuado nivel de asertividad sexual de inicio puede tener una carencia en asertividad de rechazo (Sierra et al., 2011).

Las investigaciones desarrolladas al respecto, señalan que existe una relación positiva entre la asertividad sexual y la satisfacción sexual en mujeres y hombres (Haavio-Mannila & Kontula, 1997; Ménard y Offman, 2009; Sánchez-Fuentes et al., 2016). Esta asociación también se evidencia en la satisfacción marital y la función sexual (Azmoude et al., 2016; Leclerc et al., 2015; Zhang y Yip, 2017), de igual manera Santos-Iglesias et al. (2013) constataron que elevados niveles de asertividad sexual de inicio y rechazo se relacionan con un mayor nivel de excitación, deseo y actitudes positivas hacia las fantasías sexuales.

A nivel psicológico se ha comprobado que la asertividad sexual se relaciona con la erotofilia (actitudes y sentimientos positivos hacia la sexualidad) (Sánchez-Fuentes et al., 2016; Santos-Iglesias et al., 2013), mejores niveles de autoestima (Auslander et al, 2012; Boket et al., 2014; Jacobs & Thomlison, 2009; Sierra et al., 2008; Torres-Obregón et al., 2017), actúa como factor protector frente a la coerción sexual y violencia de género (López & Enzlin, 2013; Santos y Sierra, 2010), además, aumenta el nivel de autoeficacia para prevenir el VIH/SIDA (Osorio et al., 2017) y reduce los conflictos en la relación de pareja (López & Enzlin, 2013; Santos-Iglesias et al., 2012), mientras que, niveles bajos de asertividad sexual repercute negativamente en la vida del individuo, llegando a dar lugar a embarazos no deseados, contagio de ITS (Noar et al., 2002) victimización sexual (Stoner, et al., 2007; Walker et al., 2011, Zerubavel & Messman-Moore, 2013), re-victimización sexual (Kelley et al., 2016; Livingston et al., 2007) y sintomatología depresiva y ansiosa (Granados et al., 2011; Morokoff et al., 2009; Rickert et al, 2000).

Por otro lado, existen estudios que asocian la asertividad sexual con la doble moral sexual, la misma que consiste en una evaluación desigual

en cuanto a determinados comportamientos sexuales, en donde el hombre adquiere más privilegios y libertad (Sierra et al, 2007; Soller & Haynie, 2016) en temas como: edad temprana para el primer encuentro sexual (Sierra et al., 2017), relaciones sexuales casuales (Armstrong et al., 2012; Reid et al., 2011; Sprecher et al., 2013) y diversas parejas sexuales (Sakaluk & Milhausen, 2012; Sakaluk et al., 2014; Twenge et al., 2015). Greene & Faulkner (2005) señalan que las creencias en la doble moral sexual influyen en los niveles de asertividad sexual en las mujeres, es decir, aquellas que presentan menos creencias de la doble moral sexual cuentan con mayores niveles de asertividad en torno a la sexualidad; sin embargo, esta relación no se presenta en el caso del sexo masculino. Según Emmerink et al. (2017) esta divergencia posiblemente surje por los estereotipos de género, en donde los varones deben ser sexualmente más activos, asertivos y expertos; mientras las mujeres carecen de interes y motivaciones sexuales (Bay-Cheng et al., 2011). Por su parte, Bermúdez et al. (2013), también probaron que la baja adherencia a la doble moral sexual es un componente predictor para el aumento de la asertividad de prevención en las mujeres lo que significa un menor riesgo de contagio de ITS.

En las sociedades occidentales, a pesar de los notables cambios en la conducta sexual de los jóvenes, la doble moral sexual sigue predominando incluso en países con pensamiento liberal (Fjær et al., 2015), como es el caso de Holanda, sociedad que se caracteriza por tener actitudes permisivas con respecto al sexo, admitiendo que los jóvenes de 15 y 16 años tengan relaciones sexuales con su pareja siempre y cuando estén enamorados, a la vez que mantiene como objeto de crítica las relaciones de una noche, siendo más fuertes en mujeres que hombres (Schalet, 2010). Sin embargo, en la cultura latina aún predominan los estereotipos de género que influyen en los comportamientos sexuales, donde los hombres tienen mayor control sobre la sexualidad (Sastre et al., 2015).

Por lo tanto, la educación sexual de los jóvenes universitarios debe abordar el conocimiento de las habilidades asertivas, tomando en cuenta que la asertividad sexual actúa como factor protector ante la victimización sexual y relaciones sexuales de riesgo e incrementa el

funcionamiento y la satisfacción sexual (Chávez y Garrido, 2015), además, es una estrategia eficaz que reduce las conductas sexuales no deseadas (Santos y Sierra, 2010). No obstante, son escasos los estudios dirigidos a evaluar el grado de asertividad sexual en ambos géneros y menos aún en países con diferentes normas culturales; sobre todo en Latinoamérica existen limitadas investigaciones sobre este tema. Asimismo, la mayoría de las investigaciones encontradas se han desarrollado en población femenina. Por ello, el objetivo del presente estudio fue comparar la asertividad sexual informada por muestras de jóvenes en países con vivencias socioculturales diferentes.

2. OBJETIVOS

- Comparar la asertividad sexual informada por universitarios procedentes de Ecuador y España.

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES

La población de estudio fueron alumnos de la Universidad de Almería (España) y de la Universidad Nacional de Loja (Ecuador). La selección de los participantes se realizó mediante muestreo no probabilístico de conveniencia. La muestra final de participantes en España fue de 309 participantes con edades comprendidas entre los 18 y 28 años de edad (M = 20.99; DT = 2.554); el 30% (n = 92) eran hombres y un 70% (n = 217) mujeres. En cuanto a la religión más de la tercera parte de los participantes eran católicos (35%), seguido de personas que se definieron como ateas (25%). El 75% (n = 233) de los participantes tenían pareja estable y en su mayoría vivían de forma independiente (85%).

En cuanto a la población ecuatoriana, participaron 278 estudiantes con edades comprendidas igualmente entre 18 y 28 años de edad (M = 22.22; DT = 2.447); 117 mujeres (42%) y 161 varones (58%). La mayoría pertenecen a la religión católica (77%), seguida de ninguna religión (7%). El 67% (n = 185) se encontraba en una relación estable y

gran parte de los participantes vivían de forma independiente a la pareja (80%) (Tabla 1).

TABLA 1. *Características sociodemográficas de los participantes.*

Variable	**Población española**		**Población ecuatoriana**	
	M	DE	M	DE
Edad	20.99	2.554	22.22	2.447
Inicio de relaciones sexuales	16.54	1.794	16.78	2.376
Variable	F	%	F	%
Religión				
Católica	109	35.3	214	77.0
Cristiana	24	7.8	17	6.1
Judía	1	.3	0	0.0
Evangelista	0	0	3	1.1
Agnóstica	38	12.3	11	4.0
Atea	78	25.2	13	4.7
Ninguna	56	18.1	18	6.5
Otra	3	1.0	2	0.7
Estado sentimental				
Con pareja estable	233	75.4	185	66.5
Sin pareja estable	76	24.6	93	33.5
Estado de convivencia				
Independiente	262	84.8	225	80.9
Con la pareja	43	13.9	15	5.4
Con hijas/os	1	.3	13	4.7
Con la pareja e hijas/os	3	1.0	25	9.0
Número de parejas sexuales				
De 1 a 3	189	61.2	150	54.0
De 4 a 6	55	17.8	57	20.5
Más de 7	65	21.0	71	25.5
Frecuencia de las relaciones sexuales				
1 a 2 veces por mes	63	20.4	133	47.8
3 a 5 veces por mes	82	26.5	74	26.6
5 a 10 veces por mes	76	24.6	34	12.2
Más de 11 veces por mes	88	28.5	37	13.3

Nota: f: frecuencia; DE: desviación estándar; M: media; N= 587
Fuente: elaboración propia

3.2. Medidas y Procedimientos

Datos sociodemográficos. Se recogieron datos sociodemográficos e información relacionada a la sexualidad: edad, sexo, nacionalidad, religión, estado sentimental actual, duración de la relación, frecuencia de actividad sexual, número de parejas sexuales y acerca de la satisfacción sexual.

Escala de asertividad sexual. La escala original fue desarrollada por Morokoff et al. (1997) para evaluar la asertividad sexual en mujeres, constaba de 112 ítems y se encontraban agrupadas en tres dimensiones (Inicio, Rechazo y Prevención de Embarazo y Enfermedades de Trasmisión Sexual (E-ETS). Las características psicométricas de esta escala indicaron buena fiabilidad con un alfa de Cronbach total de .82, y para las subescalas de Inicio.77; Rechazo .74 y E-ETS .82. En el presente estudio se utilizó la versión española validada y adaptada al castellano por Sierra, Vallejo-Medina y Santos-Iglesias (2011). Esta versión consta de 18 ítems, que recoge los componentes de Inicio de la sexualidad que evalúa la frecuencia con la que la persona empieza una relación sexual y si se realiza de forma deseada; la subescala de Rechazo que evalúa la frecuencia en la que la persona es capaz de negar, tanto una relación sexual como una práctica sexual no deseada; y la subescala de Prevención de Embarazo y Enfermedades de Transmisión Sexual que evalúa la negociación en el uso de métodos anticonceptivos de barrera de látex con su pareja. Los ítems se respondieron mediante una escala tipo Likert del 0 al 4; siendo 0 (Nunca), 1 (A veces), 2 (La mitad de las veces), 3 (Casi siempre) y 4 (Siempre). La puntuación final se consiguió invirtiendo el valor de los ítems 3, 4, 6, 8, 10, 11, 13, 14 y 16 y sumando todas las puntuaciones. Los valores que se sitúan de 0 – 24 indican niveles de asertividad sexual baja; de 25 – 48 asertividad media y de 49 – 72 asertividad alta. La fiabilidad del cuestionario alcanzó el valor .81 para la escala global.

Los datos se recogieron mediante un registro en formato electrónico alojado en el programa Google Drive. Se contactó con líderes de alumnos y se les solicitó su colaboración para la difusión de la participación en el estudio, proporcionándoles el enlace web que redirigía al

cuestionario, donde se explicaba los objetivos del estudio, método y aspectos éticos. Aquellos alumnos que aceptaron contestaron el cuestionario de forma anónima y autoadministrada. La recogida de datos abarcó durante los meses de marzo a mayo del 2017, tras obtener la pertinente aprobación de la Comisión Ética e Investigación del Departamento de Enfermería, Fisioterapia y Medicina de la Universidad de Almería.

3.3. Análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó en el programa estadístico SPSS versión 23. Para los datos descriptivos se establecieron frecuencias y porcentajes, específicamente para las variables categóricas, mientras que, para las variables cuantitativas se calculó la media y desviación estándar. Por otra parte, se empleó la prueba no paramétrica de U de Mann Whitney y Kruskall Wallis para comparar variables cuantitativas y cualitativas. En el caso de variables cuantitativas se utilizó la prueba de correlación de Spearman.Y se consideró una significatividad de $p<0.05$.

4. RESULTADOS

En primer lugar, al comparar la variable sexo con las subescalas y puntuación total de la escala, se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p<0.05$) en la dimensión de Inicio y Rechazo en la población de Ecuador. Por otro lado, en la población española se observó que en todas las dimensiones con respecto a la puntuación total se encontraron diferencias estadísticamente significativas (Tabla 2).

TABLA 2. *Comparación del sexo con las subescalas y puntuación total.*

Subescalas	Ecuador (N=278)		P	España (N=309)		P
	Hombre M±SD	**Mujer M±SD**		**Hombre M±SD**	**Mujer M±SD**	
Inicio	12.59±3.68	11.68±4.49	0.042	12.79±4.11	15.29±4.38	0.000
Rechazo	11.05±2.71	12.98±2.41	0.000	11.57±2.87	13.48±2.60	0.000
Prevención E-ITS	14.98±5.69	15.46±5.96	0.450	14.85±6.59	17.70±5.62	0.000
Escala Total	38.62±6.46	40.12±8.48	0.061	39.21±9.14	46.47±8.83	0.000

Fuente: elaboración propia

Al comparar la edad con las diferentes subescalas y la puntuación total, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ni en la población ecuatoriana ni en la población española. En cuanto a la religión, en España no se encontraron diferencias estadísticamente significativas con respecto a las subescalas y puntuación total. Sin embargo, en Ecuador se encontró diferencias estadísticamente significativas entre la subescala de rechazo con la religión ($X^2(6)=16.057$; $p=0.013$). Específicamente, la religión evangelista obtuvo una mayor puntuación (13.33±1.52) en Rechazo, mientras que los participantes que seleccionaron ninguna religión obtuvieron la puntuación más baja (10.06±2.53). Considerando si los participantes trabajan o no, tanto en la población ecuatoriana como española no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Teniendo en cuenta el estado sentimental actual de los participantes, en España no se encontraron diferencias estadísticamente significativas con respecto a las subescalas y puntuación total. Sin embargo, en Ecuador se observaron diferencias estadísticamente significativas entre la subescala de Prevención E-ITS y el estado sentimental ($U=7236.00$; $Z=-2.170$; $p=0.030$). Concretamente, los participantes ecuatorianos que no tenían pareja estable indicaron una mayor puntuación en la subescala de Prevención E-ITS (16.29±5.45) con respecto a los participantes que sí mantenían una relación estable (14.63±5.91). Atendiendo al tiempo de relación con respecto a las subescalas y puntuación total, no se

encontró diferencias significativas ni en la población española ni ecuatoriana.

En lo que concierne al estado de convivencia actual, en España no se observaron diferencias estadísticamente significativas en lo que respecta a las subescalas y a la puntación total. En la muestra ecuatoriana se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la subescala de Inicio ($X^2(3)=12.655$; $p=0.005$) y Prevención de E-ITS ($X^2(3)=10.704$; $p=0.013$). De tal manera, que los participantes que vivían con la pareja e hijos obtuvieron una mayor puntación (14.68±4.45) en asertividad de Inicio, mientras que los sujetos que indicaron vivir independientemente de la pareja, puntuaron mayor asertividad de Prevención de Embarazo e ITS (15.54±5.74).

Al comparar la edad de inicio de la actividad sexual con cada subescala y puntuación total en Ecuador, se encontró una correlación positiva baja entre la subescala de Rechazo y la edad de inicio ($rs=0.162$; $p=0.007$). Mientras que en España, se observó una correlación negativa baja ($rs=-0.161$; $p=0.005$) en lo que refiere asimismo a la subescala de Rechazo y la edad de inicio.

En lo referente a la frecuencia de relaciones sexuales, se observó que existen diferencias significativas en la población española con respecto a la subescala de Inicio ($X^2(3)= 9.325$; $p=0.025$) y Prevención E-ITS ($X^2(3)=11.80$; $p=0.008$). Específicamente los participantes que indicaron mantener relaciones sexuales más de 5 veces al mes presentaron mayor puntuación en la subescala de Inicio (15.28±4.701). Y por otra parte, los encuestados que afirmaron tener actividad sexual entre 3 a 5 veces por mes presentaron mayor puntuación en la subescala de Prevención de Embarazo e ITS (17.79±5.71).

Asimismo, en la población ecuatoriana se encontraron diferencias significativas con lo que respecta la subescala de Inicio ($X^2(3)=31.70$; $p=0.00$) y Prevención E-ITS ($X^2(3)=11.85$; $p=0.008$) en lo que refiere a la frecuencia de relaciones sexuales. Encontrándose que los encuestados que tenían actividad sexual más de 11 veces al mes presentaron mayor puntaje en la subescala de Inicio (14.32±4.02). Por su parte, los participantes que indicaron tener relaciones sexuales entre 1 o 2 veces

al mes, puntuaron mayor asertividad de Prevención de Embarazo e ITS (16.17±5.84).

Por último, al comparar la nacionalidad con cada subescala y la puntuación total, se encontraron diferencias estadísticamente significativas (Tabla 3).

TABLA 3. *Comparación de las Subescalas y Puntuación Total con la Nacionalidad.*

Subescalas	**Ecuador (N=278)**		**España (N=309)**		P
	M	**SD**	**M**	**SD**	
Inicio	12.21	4.06	14.54	4.44	0.000
Rechazo	11.86	2.75	12.91	2.81	0.000
Prevención E-ITS	15.18	5.80	16.85	6.05	0.000
Escala Total	39.25	7.40	44.30	9.51	0.000

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo investigativo fue comparar la asertividad sexual en estudiantes de la Universidad Nacional de Loja en Ecuador y la Universidad de Almería en España. Los resultados obtenidos en el presente estudio demuestran que existen diferencias significativas entre ambas poblaciones.

En relación al sexo, se identificó que en la población ecuatoriana los hombres presentan mayor asertividad de inicio, mientras que las mujeres cuentan con mayor asertividad de rechazo. Estos datos se corroboran con el estudio de López et al. (2019), donde los resultados reportan que los hombres ecuatorianos son quienes inician con mayor frecuencia los encuentros sexuales, y, por el contrario, en las mujeres aún no se acepta socialmente que tomen la iniciativa. Este último dato concuerda con los resultados encontrados en el estudio de Sánchez-Fuentes et al. (2016) en donde se evidenció que las mujeres presentaban mayor asertividad de rechazo, probablemente debido a los roles socialmente

esperados para ambos sexos, de los cuales se acepta con facilidad que la mujer rechace el sexo en lugar de iniciarlo (Auslander et al., 2007; Morokoff et al., 1997; Štulhofer et al., 2007); caso contrario, si el hombre niega tener relaciones sexuales puede ser mal interpretado por su pareja, dado que, el hombre debe estar siempre dispuesto a tener actividad sexual (Seal y Ehrhardt, 2003).

El estudio de López et al. (2019) encontró que las mujeres de nacionalidad ecuatoriana tienden a rechazar los encuentros sexuales mediante mensajes indirectos: cansancio, rutina o miedo a quedarse embarazadas. En este sentido, la presencia de los estereotipos de género, principalmente el machismo y marianismo, impiden que tanto hombres como mujeres potencien la asertividad sexual, más bien promueven la aceptación del doble estándar sexual (López et al., 2019, Sastre et al, 2015); en cambio, cuando las mujeres desean iniciar una relación sexual emplean gestos, sonrisas y coqueteos (Loshek & Terrell, 2015) o lo realizan a través de estrategias indirectas como palabras o acciones que resultan ser ambiguas (Vannier & O'Sullivan, 2011). Adicionalmente, en base a la literatura existente, se identifica que las mujeres que aceptan firmemente el doble estándar sexual incrementan la probabilidad de experimentar emociones negativas en el contexto sexual (Emmerink et al., 2016). Además, cabe señalar que en nuestra población de estudio no se detectaron diferencias significativas en relación a la puntuación total de asertividad sexual, a pesar que las mujeres obtuvieron mayores puntajes en lo que concierne a la asertividad sexual en comparación con los hombres. Los datos obtenidos discrepan con los encontrados por Manago et al. (2015) en donde los hombres de su estudio puntuaron más alto en asertividad sexual. Sin embargo, los datos de Martínez et al. (2015) señalan que no existen diferencias significativas entre la asertividad sexual y el sexo de los participantes.

En la muestra de España, el sexo femenino fue quién obtuvo las puntuaciones más altas en todas las dimensiones de asertividad sexual, datos que concuerdan con los encontrados en el estudio realizado previamente por Sierra et al. (2012), en una muestra de hombres y mujeres españoles. En dicho estudio, la Asertividad Sexual de Inicio y Prevención de E-ITS se alejan de los roles de género tradicionales, excepto la

dimensión de Rechazo. De igual manera en una investigación realizada en jóvenes croatas se evidenció que las mujeres presentaban mayor asertividad a diferencia de los hombres (Štulhofer et al., 2009). Paralelamente, en la investigación de Granados et al. (2011) se encontraron diferencias entre hombres y mujeres españolas, sin embargo, no se precisa que sexo presentó mayor asertividad sexual, dado que los resultados se presentan de forma general.

Al comparar la edad con cada una de las dimensiones de la asertividad sexual, tanto en la población ecuatoriana como en la española no hubo diferencias significativas. Estos datos son similares a los encontrados en el estudio realizado por Sierra et al. (2012), en una población de hombres y mujeres con edades entre los 18 y 87 años residentes en 21 provincias españolas. Los resultados muestran que la Asertividad sexual de Inicio apenas se modifica con la edad tanto en las mujeres como en hombres, sin embargo, al superar los 49 años se encuentran diferencias significativas en ambos sexos, esto se deba quizás a los roles de género con que fueron educados. En un estudio reciente realizado por Moyano et al. (2017) se encontró que los altos niveles de doble estándar sexual dependerán de la edad, es decir, que conforme los participantes aumentan en edad reportarán niveles más altos de doble estándar sexual. Esta situación también se ve reflejada en Ecuador, donde los jóvenes señalan que el uso de métodos anticonceptivos es responsabilidad de los dos miembros de la pareja, mientras que, para los adultos entre 40 y 50 años es responsabilidad de la mujer y para las personas de 60 y 70 años esto no es un tema importante (López et al., 2019). Considerando que la edad de los participantes de nuestro estudio oscilaba entre 18 y 28 años, los resultados identificados concuerdan con la investigación de Rickert et al. (2002) en el cual no existieron diferencias significativas entre la asertividad sexual y la edad.

En lo que se refiere a la religión, se identificaron diferencias estadísticamente significativas con la asertividad de rechazo, pero solamente en la población ecuatoriana. En otros estudios se han evidenciado, que la religión influye en los niveles de asertividad sexual, por lo que, aquellos sujetos que se reconocen como más religiosos cuentan con menor asertividad sexual en comparación con los individuos que no tienen una

afiliación religiosa. Es posible, que esto se deba a que la religión se encuentra fuertemente relacionada con los roles esperados que deben desempeñar hombre y mujer en la sociedad (Emmerink et al., 2015; Schooler & Ward, 2006). A su vez, Zaleski & Schiaffino (2000) manifestaron que índices altos de religiosidad se relacionaban con menores encuentros sexuales e implementación de métodos anticonceptivos específicamente el preservativo masculino.

En cuanto al estado sentimental, únicamente en los participantes ecuatorianos se observaron diferencias significativas, evidenciándose que los sujetos que no tenían pareja estable mostraron mayor asertividad sexual en la dimensión Prevención de E-ITS en contraste con aquellos que se encontraban en una relación estable. Esto se encuentra en relación con el estudio llevado a cabo por Parks et al. (2001), en su investigación señalan que las participantes tendían a presentar menos comportamientos sexuales de riesgo con compañeros sexuales nuevos. No obstante, en determinados estudios se ha identificado que los estudiantes que tienen relaciones sexuales sin compromiso presentan una baja percepción de riesgo a contraer una ITS (Klinger, 2016; Lewis et al., 2012).

En lo que concierne a la frecuencia de los encuentros sexuales, en ambas poblaciones de estudio, se identificó que los participantes que mantenían frecuentes relaciones sexuales presentaban mayor asertividad de inicio. De manera similar, se observó que las personas que presentaban relaciones sexuales con menor frecuencia tenían niveles más altos de asertividad sexual de Prevención de E-ITS. Estos datos concuerdan con los resultados observados en los estudios de Gentry & College (1998) quienes mencionan que los participantes con mayor frecuencia de encuentros sexuales presentan mayores niveles de asertividad y actividad sexual. Resultados similares fueron encontrados por Hulbert (1991) en una muestra de mujeres de 18 a 31 años, en el mismo se demostró que las mujeres más sexualmente asertivas presentaban a su vez mayor actividad sexual, mayor orgasmo y mayor satisfacción marital y sexual. Una posible explicación para este hallazgo es que las mujeres que están expuestas a mensajes positivos sobre el sexo presentan mayor experimentación sexual y asertividad sexual (Fletcher et al., 2015).

Cómo se ha evidenciado, existen diferencias significativas entre las poblaciones estudiadas. En términos generales los participantes ecuatorianos tienen menores niveles de asertividad sexual en comparación con los jóvenes españoles. Varios estudios han demostrado que bajos niveles de asertividad sexual están relacionados con victimización sexual (Stoner, et al., 2007; Walker et al., 2011; Zerubavel & Messman-Moore, 2013), re-victimización sexual (Kelley et al., 2016; Livingston et al, 2007), síntomas depresivos y ansiosos (Granados et al, 2011; Morokoff, et al., 2009; Rickert et al, 2000). Siendo necesario diseñar e implementar programas de formación sexual que incluya la asertividad sexual, dado que los resultados del estudio de Sayyadiet al. (2019) revelaron una mejor salud sexual y aumento de la asertividad sexual.

El presente trabajo investigativo presentó algunas limitaciones. Por una parte, la muestra inicial fue reducida, especialmente en la población ecuatoriana (sexo femenino), a razón de que no cumplían con uno de los criterios de inclusión de tener actividad sexual. Este hecho nos situó en la idea de que el contexto de los roles de género asignados culturalmente al hombre y la mujer, siguen presentes en el país Latinoamericano (Pinos & Enzlin, 2016).

De la misma manera, la muestra es netamente representativa de estudiantes universitarios y puede ignorar otra población de edades mayores y con otros niveles educativos o laborales. La escasa bibliografía encontrada sobre el tema en muestras ecuatorianas, limita la discusión, al no poder comparar los resultados encontrados con estudios culturalmente semejantes.

A pesar de que en el análisis del cuestionario se obtuvo un alfa de Cronbach aceptable, los resultados encontrados podrían haberse modificado, si se hubiera realizado previamente una validación cultural y psicométrica de la escala, en una muestra ecuatoriana.

Al encontrar escasas investigaciones desarrolladas en Ecuador que permitan conocer como la población en general toma decisiones con respecto a su sexualidad. Sería conveniente que futuras investigaciones desarrollen o adapten culturalmente instrumentos para medir las diferentes dimensiones de la asertividad sexual. A la vez que, permitan

profundizar en el análisis de las variables que subyacen en estos comportamientos. Por otra parte, los resultados encontrados deben tenerse en cuenta en la evaluación de la respuesta sexual de las personas que son atendidas por los profesionales, en la práctica diaria.

6. CONCLUSIONES

Una vez finalizada la investigación se puede concluir que existen diferencias significativas entre universitarios ecuatorianos y españoles, respecto a la asertividad sexual. Siendo así, que la población española presentó mayor asertividad sexual en todas las dimensiones y a nivel global.

Por otra parte, en la población ecuatoriana no se encontraron diferencias significativas en la puntuación total de asertividad sexual entre hombres y mujeres, pero sí que se evidenciaron diferencias importantes en la subescala de Inicio y Rechazo. Informando las mujeres mayor asertividad de rechazo.

Caso contrario, ocurrió en la población española que sí se encontró diferencias significativas en función al sexo. Presentando las mujeres mayor asertividad sexual, tanto a nivel global como en cada dimensión. Lo que se podría inferir que las universitarias españolas demostraron un rol más participativo en torno a la sexualidad.

Se han identificado escasos estudios sobre esta temática en poblaciones Latinoamericanas siendo necesario desarrollar más investigaciones, y que sean más homogéneas en cuanto al sexo, ya que la mayoría de estos estudios han sido realizados en muestras de poblaciones femeninas.

Finalmente sería recomendable en estudios posteriores llevar a cabo actividades encaminadas a mejorar la asertividad sexual de los grupos antes mencionados, y otros con diseños que permitan determinar qué origina esta baja asertividad.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

sta investigación se desarrolló gracias a la participación de los estudiantes de la Universidad de Almería (UAL) y de la Universidad Nacional de Loja (UNL). Asimismo, contó con el apoyo de la Universidad Técnica Particular de Loja en busca de aportar datos referentes a la salud sexual de la población ecuatoriana.

8. REFERENCIAS

Armstrong, E. A., Hamilton, L. T., Armstrong, E. M., & Seeley, J. L. (2014). "Good Girls": Gender, Social class, and Slut Discourse on Campus. *Social Psychology* Quarterly*, 77*(2), 100-122. https://doi.org/10.1177/0190272514521220

Armstrong, E. A., England, P., Fogarty, A. C. (2012). Accounting for Women´s Orgasm and Sexual Enjoyment in college Hookups and Relationships. *American Sociological Review, 77*(3), 435-462. https://doi.org/10.1177/0003122412445802

Auslander, B., Perfect. M., Succop, P. & Rosenthal, S. (2007). Perceptions of Sexual Assertiveness among Adolescent Girls: Initiation, Refusal, and Use of Protective Behaviors. *Journal Pediatric Adolescent Gynecology, 20*(3), 157-162. https://doi.org/10.1016/j.jpag.2007.03.093

Auslander, B., Baker, J. & Short, M. (2012). The connection between young women´s body esteem and sexual assertiveness. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*, *25*(2), 127-130. https://doi.org/10.1016/j.jpag.2011.11.008

Azmoude, E., Firoozi, M., Sadeghi, E. S., & Aasgharipour, N. (2016). Relationship Between Gender Roles and Sexual Assertiveness in Married Women. *International Journal of community Based Nursing and Midwifery, 4*(4), 363-373.

Bay-Cheng, L., Livingston, J. y Fava, N. (2011). Adolescent girl´s assessment and management of sexual risks: Insights from focus group research. *Youth & Society, 43*(3) 1167-1193.

Bermúdez, M., Ramiro, M. T., & Sierra, J. C. (2013). Construcción de un índice de Riesgo para la Infección por el VIH y su Relación con la Doble Moral y el Poder Diádico en Adolescentes. *Anales de Psicología, 29*(3), 917-922. https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.136931

Boket, E., Bahrami. M., Kolyaie, L. & Hosseini, S. (2016). The effect of assertiveness skills training on reduction of verbal victimization of high school students. International Journal Humanities Cultural Studies, 3, 690–699.

Chávez, M. L., Garrido, S. (2015). Asertividad y asertividad sexual: un análisis de relación en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Revista Peruana de Obstetricia y Enfermería, 11*(1). pp. https://www.aulavirtualusmp.pe/ojs/index.php/rpoe/article/view/738/577

Emmerink, P. M., Vanwesenbeeck, I., van de Eijnden, R. J., & ter Bogt, T. F. (2015). Psychosexual correlates of Sexual Double Standard endorsement in Adolescent Sexuality. *The Journal of Sex Research, 53*(3), 286-297. https://doi.org/10.1080/00224499.2015.1030720

Emmerink, P. M., van den Eijnden, R. J., Vanwesenbeeck, I., & ter Bogt, T. F. (2016). The Relationship Between Endorsement of the Sexual Double Standard and Sexual Cognitions and Emotions. *Sex Roles, 75 (*7-8*),* 363-376. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5023751/pdf/11199_2016_Article_616.pdf

Emmerink, P. M., vam den Eijnden, R. J., ter Bogt, T. F., & Vanwesenbeeck, I. (2017). A Scale for the Assessment of Sexual Standards Among Youth: Psuchometric Properties. *Archives of Sexual Behavior,* 46(6), 1699-1709. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10508-017-1001-x.pdf

Fjær, E, G., Pedersen, W., & Sandberg, S. (2015). "I´m Not One of Those Girls": Boundery-Work and the Sexual Double Standard in a Liberal Hookup Context. *Gender & Society, 29*(6), 960-981. https://doi.org/10.1177/0891243215602107

Fletcher, K. D., Ward, l. M., Thomas, K., Foust, M., Levin, D., & Trinh, S. (2015). Will it Help? Identifying Socialization Doscourses that Prmote Sexual risk and Sexual Health Among Afrincan Amrican Youth. *The Journal of Sex Research, 52*(2), 199-212. https://doi.org/10.1080/00224499.2013.853724

Gentry, M., & College, H. (1998). The sexual Double Standard: The Influence of Number of Relationshios and Level of Sexual Activity on Judments of Women and Men. *Psychology of Women Quarterly, 22*(3), 505-511. https://doi.org/10.1080/00224499.2013.853724

Granados, M. R., Vallejo-medina, P., & Sierra, J. C. (2011). Relación de la Ansiedad y la Depresión con la Asertividad Sexual. *Análisis y Modificación de Conducta, 37*(155-156). https://www.researchgate.net/profile/Pablo-Vallejo-

Greene, K. & Faulkner, S. L. (2005). Gender, Belief in the Sexual Doule Standard, and Sexual Talk in Hetosexual Dating Relationships. *Sex, 53*(3-4), 239-251. https://doi.org/10.1007/s11199-005-5682-6

Haavio-Mannila, E., & Kontula, O. (1997). Correlates sexual satisfaction. *Archives of Sexual Behavior, 26*(4), 399-419. https://doi.org/10.1023/A:1024591318836

Hurlbert, D. F. (1991). The role of Assetiveness in Female Sexuality: A Comparative Study Between Sexually Assertive and Sexually Nonassertive Women. *Journal of Sex and Marital Therapy, 17*(3)*,* 183-190. http://dx.doi.org/10.1080/00926239108404342

Jacobs, R. J., Thomlison, B. (2009). Self-silencing and age as risk factors for seaxually acquired HIV in midlife and older women. *Journal of Aging and Health, 21*(1), 102-128. https://doi.org/10.1177/0898264308328646

Kelley, E. L., Orchowski, L. M., & Gidyez, C. A. (2016). Sexual Victimization Among College Women: Role of Sexual Assertiveness and Resistance Variables. *Psychology of Violence, 6*(2), 243-252. https://doi.org/10.1037/a0039407

Klinger, L. (2016). Hookup Culture on College Campuses: Centering College Women, communication Barriers, and Negative Outcomes. *College Student AffairsLeadership, 3*(2), 5. https://scholarworks.gvsu.edu/csal/vol3/iss2/5/?utm_source=scholarworks.gvsu.edu%2Fcsal%2Fvol3%2Fiss2%2F5&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages

Leclere, B., Bergeron, S., Brassard, A., Bélanger, C., Steben, M., & Lambert, B. (2015). Attachment, Sexual Assetiveness, and Sexual Outcomes in Women with Provoked Vestibulodynia and Their Partners: A Mediation Model. *Achieves of Sexual Behaviour, 44*(6), 1561-1572. https://doi.org/10.1007/s10508-014-0295-1

Lewis, M. A., Granato, H., Blayney, J. A., Lostutter, T. W., & Kilmer, J. R. (2012). Predictions of Hooking Up Sexual Behaviors and Emotional Reactions Among U.S College Students. *Archives of sexual behavior, 41*(5)*,* 1219-1229. https://doi.org/10.1007/s10508-011-9817-2

Livingston, J. A., Testa, M., & Vanzile-Tamsen, C. (2007). The Reciprocal Relationship Between Sexual ictimization and Sexual Assetiveness. *Violence Against Women, 3*(3), 298-313. https://doi.org/10.1177/1077801206297339

López, S., Cevallos, A., y Jerves, E. (2019). La asertividad en adultos de la ciudad de Cuenca: un estudio exploratorio. *Revista de laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades,* (1), 3-25. http://orcid.org/0000-0002-9402-645X

López, S., & Enzlin, P. (2013). "Factors associated with the development of sexual assertiveness in women: A Literature Review" Katholieke Universiteit Leuven Faculty of Medicine. Leuven.

Loshek, E., & Terrell, H.K. (2015). The development of the Sexual Assertiveness Questionnaire (SAQ): A comprehensive measure of sexual assertiveness of women. *The Journal of Sex Research, 52*(9), 1017-1027. https://doi.org/10.1080/00224499.2014.944970

Lyons, H., Glordano, P., Manning, W., Longmore, M. (2011). Identity, Peer Relationships, and Adolescent Girls' Sexual Behavior: An Exploration of the contemporary Double Standard. *Journal of Sex Research, 48*(5), 437-449. https://doi.org/10.1080/00224499.2010.506679

Manago, A. M. Ward, L. M., Lemm, K. M., Reed, L., & Seabrook, R. (2015). Facebook involvement, objectified body consciousness, body shame, and sexual assertiveness in college women and men. *Sex roles,* 72(1), 1-14. https://doi.org/10.1007/s11199-014-0441-1

Martínez, L., Vianchá, M., Uribe, I. (2015). Prácticas Sexuales y uso del Condón en Jóvenes, de Boyacá Colombia. *Revista electrónica de Psicología Iztacala, |8*(2). 761-790.

Ménard, A. D., & Offman, A. (2009). The Interrelationships Between Sexual Self-esteem, Sexual Assetiveness and Sexual Sarisfaction. *The Canadian Journal of Human Sexuality, 18*(1-2), 35-45.

Morokoff, P. J., Quina, K., Harlow, L. L., Whitmire, L., Grimley, D. M., Gibson, P. R., & Burkholder, G. J. (1997). Sexual Assertiveness Scale (SAS) for Women: Development and Validation. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*(4), 790-804. https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.4.790

Morokoff, P. J. Redding, C. A. Harlow, L. L., Cho, S, Rossi, J. S., Meier, K, S., Koblin, B., & Brown, P. (2009). Associations of sexual victimization, depression, and sexual assertivenees with unprotectec sex: A test of the multifaceted model of HIV risk across gender. *Journal of Applied Biobehavioral Research, 14*(1), 30-54.

Noar, S. Morokoff, P. J.. & Redding, C. A. (2002). Sexual Assertiveness in Heterosexually Active Men: A Test of These Samples. *AIDS Education and Prevention, 14*(4), 330-342.

Osorio, A., Álvarez, A., Hernández, V., Sánchez, M. y Muñoz, L. (2017). Relación entre asertividad sexual y autoeficacia para prevenir el VIH/SIDA en jóvenes universitarios del área de la salud. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 7*(14), 1-14.

Parks, K. A., Hsief, Y. P., Collins, R. L., Levonyan-Radloff, K., & L. P. (2009). Precitors of Risky Sexual Behavior with New and Regular Partners in a Sample of Women Bar Drinkers. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs, 70*(2), 197-205. https://doi.org/10.15288/jsad.2009.70.197

Pinos, V., Pinos, G., Baitar, R., Jerves, M., & Enzlin, P. (2016). Perception of gender stereotypes, machismo and marianismo in Ecuadorian adolescents: A focus group study. *Maskana, 7*(2), 17-28. https://doi.org/10.18537/mskn.07.02.02

Reid, J. A. ., Elliot, S., & Webber, G. R. (2011). Casual Hookups to Formal Dates: Refining the Boundaries of the Sexual Double Standard. *Gender & Society, 25*(5), 545-568. https://doi.org/10.1177/0891243211418642

Rickert, V. I., Neal, W. P., Wiemann, C. M., & Barenson, A. B. (2000). Prevalence and Predictors of Low Sexual Assertiveness. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology, 13*(2), 88-89. https://doi.org/10.1016/S1083-3188(00)00016-4

Rickert, V. I., Sanghvi, R., & Wiemann, C. M. (2002). Is lack of Sexual Assetiveness Among Adolescent and Young Adult Women a Cause for Concern?. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health, 34*(4), 178-183.

Robles, S., Moreno, D., Frías, B., Rodríguez, M., Carroso, R., Díaz, E., Rodríguez, M, M., & Hernández, R. (2006). Entrenamiento Conductual en Habilidades de Comunicación Sexual en la Pareja y Uso Correcto del Condón. *Anales de psicología, 22*(1), 60-71.

Sakaluk, J. K., & Milhausen, R. R. (2012). Factors Influencing University Students´Explicit and Implicit Sexual Double Standards. *Journal of Sex Research, 49*(5), 464-476. https://doi.org/10.1080/00224499.2011.569976

Sánchez-Bravo, C., Morales-Carmona, F., Carreño-Meléndez, J. y Martínez-Ramírez, S. (2005). Disfunción sexual femenina: su relación con el rol de género y la asertividad. *Perinatología y Reproducción Humana*, *19*(3),152-160.

Sánchez-Fuentes, M., Salinas, J. M., & sierra, J. C. (2016). Use of an Ecological Model to Study Sexual Satisfaction in a Heterosexual Spanish Sample. *Archieves of Sexual Behavior, 45*(8), 1973-1988. https://doi.org/10.1007/s10508-016-0703-9

Santos-Iglesias, P., & Sierra, J. C. (2010). El papel de la asertividad sexual en la sexualidad humana: una revisión sistemática. *International Journal of clinical and Health Psychology, 10*(3), 553-577.

Santos-Iglesias, P., Sierra, J. C., & Vallejo-Medina, P. (2013). Predictors of Sexual Assetiveness: the Role of Sexual Desire, Arousal, Attitudes, and Partner Abuse. *Archives of Sexual Behavior, 42*(6), 1043-1052. https://doi.org/10.1007/s10508-012-9998-3

Sastre, F., De la Rosa, M., Ibanez, G., Whitt, E., Martin, S. & O'Connelld, D. (2014). Condom use preferences among Latinos in Miami-Dade: emerging themes concerning men's and women's culturally-ascribed attitudes and behaviours. *Culture, Health & Sexuality*, *17*(6), 667-681.

Sayyadi, F., Golmakani, N., Ebrahimi, M., Saki, A., Karimabadi, A., & Ghorbani, F. (2019). Determination of the effect of sexual assertiveness training on sexual health in married women: A randomized clinical trial. *Iranian journal of nursing and midwifery research*, 24(4), 274-280.

Seal, D. W., y Enrhardy, A. A. (2003). Masculinity and urban men: Perceived scripts for courtship, romantic, and sexual interactions with women. *Culture, Health & Sexuality*, 5(4), 295-319.

Schalet, A. (2010). Sexual Subjectivity Revisited: The Significance of Relationships in Dutch and American Girls' Experiences of Sexuality. Gender & Society, 24(3), 304-329. https://doi.org/10.1177/0891243210368400

Schooler, D., & Ward, L. M. (2006). Average Joes: Men's Relationship with Media, Real Bodies, and Sexuality. Psychology of Men & Masculinity, 7(1), 27-41. https://doi.org/10.1037/1524-9220.7.1.27

Sierra, J. C., Moyano, N., Vallejo-Medina, P., Gómez-Berrocal, C. (2017). An abridged Spanish versión of Sexual Double Standard Scale: Factorial structure, reliability and validity evidence. *International Journal of clinical and Health Psychology, 17*(2). https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.05.003

Sierra, J. C., Rojas, A., Ortega, V., & Martín, J. D. (2007). Evaluación de Actitudes Sexuales Machistas en Universitarios: Primeros Datos Psicométricos de las Versiones Españolas de la Double Standard Scale (DSS) y de la Rape Supportive Attitude Scales (RSAS). *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 7*(1), 41-60.

Sierra, J. C., Santos, P., Guitiérrez-Quintanilla, J. R., Gómez, P., & Maeso, M. D. (2008). Un Estudio psicométrico del Hurbert Index of Sexual Assetiveness en Mujeres Hispanas. *Terapia psicológica, 26*(1), 117-123. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78526110

Sierra, J. C., Santos Iglesias, P., & Vallejo-Medina, P. (2012). Evaluación de la equivalencia Factorial y Métrica de la Sexual Assertiveness Scale (SAS) por Sexo. Psicothema, 24(2), 316-322.

Sierra, J. C., Vallejo-Medina, P., & Santos-Iglesias, P. (2011). Propiedades Psicométricas de la Versión Española de la Sexual Assertiveness Scale (SAS). *Anales de Psicología, 27*(1), 17-26.

Soller, B., Haynie, D. L. (2016). Variation in Sexual Double Standards across Schools: How Do They Matter for Adolescent Sexual Behavior?.*Sociological Perspectives,* 60(4), 702-721. https://doi.org/10.1177/0731121416668865

Sprecher, S., Treger, S., & Sakaluk, J. K. (2013). Premarital Sexual and Sociosexuality: Gender, Ethncity, and Cohort Differences. *Archives of Sexual Behavior, 42*(8), 1395-1405. https://doi.org/10.1007/s10508-013-0145-6

Stulhofer, A., Graham, C., Božičević, I., Kufrin., Ajduković, D. (2009). An assessment of HIV/STI vulnerability and related sexual risk-taking in a nationally representative sample of young Croatian adults. *Archives of Sexual Behavior, 38*(2)*,* 209-225. https://doi.org/10.1007/s10508-007-9234-8

Stoner, S. A., Norris, J., George, W.H., Morrison, D. M., Zawacki, T., Davis, K. C., & Hessler, D. M. (2008). Women's condom use assertiveness and sexual risk-taking: Effects of alcohol intoxication and adult victimization. *Addictive Behaviors, 33*(9), 1167-1176. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2008.04.017

Twenge, J. M. Sherman, R. A., & Wells, B. E. (2015). Changes in american Adults' Sexual Behavior and Attitudes, 1972-2012. *Achieves of Sexual Behavior, 44*(8), 2273-2285. https://doi.org/10.1007/s10508-015-0540-2

Torres-Obregon, R., Onofre-Rodríguez, D. J., Sierra, J. C., Benavides-Torres, R. A., & Garza-Elizondo, M. E, (2017). Validación de la sexual Assertiveness Scale en mujeres mexicanas. *Suma Psicológica, 24*(1), 34-41. https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.01.001

Vannier, S. y O'Sullivan, L. F. (2011). Communicating Interest in Sex: Verbal and Nonverbal Initiation of Sexual Activity in Young Adults' Romantic Dating Relationships. *Archives of Sexual Behavior*, *40*(5), 961–969.

Walker, D. P., Messman-Morres, T. L., & Ward, R. M. (2011). Number of Sexual Partners and Sexual Assertiveness Predict Sexual Victimization: Do More Partners Equal More Risk?. *Violence and Victims, 26*(6), 774-787.

Zaleski, E. H., & Schiaffino, K. M. (2000). Religiosity and Sexual Risk-Taking During the Transition to College. *Journal of Adolescence, 23*(2), 223-227. https://doi.org/10.1006/jado.2000.0309

Zerubabel, N., & Messman-Moore, T. L. (2013). Sexual Victimization, Fear of Sexual Powerlessness, and cognitive emotion Dysregulation as Barries to Sexual Assetiveness in College Women. *Violence Against Women, 19*(12), 1518-1537. https://doi.org/10.1177/1077801213517566

Zhang, H., & Yip, P. S. F. (2017). Perceived and Actual Behavior in Females Sexual Assetiveness: A Within-Couple Analysis in Hong Kong. *Journal of Sex & Marital Therapy, 44*(1), 87-95. https://doi.org/10.1080/0092623X.2017.1321597

CONFINAMIENTO, TELETRABAJO Y RETOS DE FUTURO

CONSUELO LEÓN LLORENTE
Universitat Internacional de Catalunya (España)

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo es hoy más que nunca aquello que se hace, no *un lugar al que se va* (Davenport y Pearlson, 1998), la pandemia nos lo ha dejado muy claro. El estado de alarma declarado en España el 14 de marzo de 2020 como consecuencia de la crisis sanitaria del COVID19 incorporó de modo global e inmediato el teletrabajo en nuestras vidas (RD-L8/2020, de 17 de marzo). La experiencia vital empresarial y social fue mucho más radical que la vivida en otros países europeos más avanzados donde un tercio de la población ya teletrabajar. Sin embargo, nuestro país partía de niveles muy bajos y por lo tanto faltaba mucha experiencia sobre cómo teletrabajar (Eurostat, 2020). Por otra parte, los hogares se convirtieron en un espacio multidisciplinar donde se educaba y a la vez se llevaba a cabo la mayor parte del trabajo productivo del país. Otra novedad fue el uso intensivo de las TICs. Aprendimos a gestionar mejor nuestro tiempo, a utilizar nuevos sistemas online para mantener reuniones de trabajo virtuales y en un tiempo récord cambiamos nuestras rutinas diarias y nuestro modo de vivir (La Moncloa, 2020). En este contexto, valía la pena preguntarse sobre las consecuencias: el estrés asociado a esta situación y su relación con las dinámicas de la vida laboral y familiar.

2. LA CUESTIÓN TRABAJO-FAMILIA

En estos meses comprobamos que la tecnología y la flexibilidad se convirtieron en un arma de doble filo pues las actividades se solapaban en

el tiempo y en el espacio y cada vez era más difícil establecer límites entre la vida laboral y la personal-familiar. Un primer resultado fue el consiguiente: desgaste personal -cansancio, problemas de sueño- y un claro desequilibrio entre vida y trabajo ganando este último la partida en la mayoría de las ocasiones (Meckel, 2010).

Si nos retrotraemos al origen de este concepto: conciliación de la vida laboral y personal-familiar habría que definirlo como: la percepción que tiene el individuo sobre la compatibilidad entre estos dos ámbitos y el modo de establecer sus prioridades (Kalliath y Brough, 2008). En el modo en que esto se hace va a influir factores como el estado civil, la edad de la persona, el número y la edad de los hijos, el tipo de empleo, e incluso la propia profesión (Greenhaus et al, 2002; Garhammer, 2003).

Existe un consenso social sobre la necesidad de facilitar la conciliación promoviendo legislaciones, políticas y una cultura *familiy friendly* ya que se ha comprobado que conseguir ese equilibrio es beneficioso para el trabajador, la empresa y también para la sociedad en su conjunto (Kossek, Valcour y Lirio, 2014). Por otra parte, un trabajador capaz de integrar vida laboral, familiar y personal suele estar más motivado para desarrollar sus tareas, contribuye a generar un mejor ambiente en la empresa, está más comprometido y tiene menos intención de cambiar de empleo. La repercusión de esta cultura en las ventas, la productividad y los resultados financieros es clara (Ali et al, 2014; Benito-Osorio et al, 2014; Rani y Desiana, 2019; Ganiyu et al, 2020; Abdirahman et al., 2020).

Unido al apoyo, formal o informal, que preste la empresa al trabajador en este tema, es esencial el papel de la familia, los usos del tiempo y los hábitos corresponsables asociados al reparto de tareas, algo esencial especialmente cuando hablamos de madres trabajadoras (Russo, Shteigman y Carmeli, 2015; Kaushal, 2020; Uddin, Ali y Khan, 2020). De hecho, trabajos recientes constatan que este colectivo experimenta mayor conflicto cuando la empresa no ofrece facilidades o medidas de conciliación (Chen, Ayoun y Eyoun, 2018), llegando a implicarse menos que las mujeres sin hijos y que los padres (varones) trabajadores (King, 2008). Esta situación -menor implicación- suele tener una clara

influencia en las decisiones directivas en lo relativo a la promoción profesional de estas personas en la empresa (Hoobler, Wayne y Lemmon, 2009) y por lo tanto, en la promoción profesional de la mujer en general y en la lucha por la igualdad de oportunidades.

Está claro que hay mucho margen en esta cuestión y que el papel de la empresa es clave; por ello, el equilibrio trabajo-vida personal y familiar debería ser un principio operativo en las políticas de flexibilidad no sólo por lo que afecta a la salud y el bienestar del trabajador sino también por su vinculación con el éxito del negocio (Schlegel, 2017).

3. EL DEBATE SOBRE EL FUTURO DEL TRABAJO Y EL TELETRABAJO

En el año 2006, sólo el 5.2% de los ocupados en España realizaban teletrabajo habitual u ocasionalmente; en el 2019, trece años más tarde, a pesar de las mejoras tecnológicas y los incentivos organizativos y públicos, este porcentaje seguía siendo bajo, tan sólo el 8.3% (INE, 2020).

Sin embargo, en el informe del Banco de España del año 2000 se estimaba que, si se identificasen de forma precisa las tareas asociadas a cada ocupación, el 30% de las personas en activo podrían teletrabajar. Con el COVID19 un 80% de las empresas integraron en mayor o menor medida el teletrabajo haciéndolo además de una forma acelerada y sin la adecuada previsión por parte de los agentes implicados (organizaciones, individuos y administración pública).

Si con anterioridad al estado de alarma, el teletrabajo era una *opción más* para la empresa y para el empleado, en este periodo tan especial teletrabajar se convirtió en una *necesidad* si se quería mantener la actividad económica y productiva. Para el trabajador se convirtió en una obligación más dándose además una ausencia de legislación específica al respecto[323].

[323] Con fecha 23 de septiembre de 2020 se publicó en España el Real Decreto-ley 28/2020, con fecha del 22 de septiembre, sobre el trabajo a distancia. Entre las claves de la nueva regulación, cabe destacar que el teletrabajo será voluntario y reversible para ambas partes y no será de aplicación en época de pandemia.

En todo este tema era necesario además mantener una clara perspectiva de género (Wenham et al., 2020) que valorase con atención la situación de las mujeres como parte más vulnerable en lo que respecta a la salud pública (OCDE, 2020)[324]. Con anterioridad, durante el virus del ébola, ya se había comprobado que la cuarentena afectaba más a la actividad laboral y a la salud de las mujeres ampliándose así la brecha de género.

Un primer punto a tener en cuenta sería que el PIB fuese medido teniendo en cuenta el crecimiento de la productividad doméstica en las tareas de cuidado, domésticas, educativas, etc. Otro aspecto a desarrollar sería el de las normativas internas en las empresas respecto al teletrabajo teniendo en cuenta las recomendaciones de los organismos internacionales al respecto. Finalmente, la eliminación de cualquier forma de violencia y acoso en el trabajo es una cuestión no menor que la pandemia ha puesto sobre la mesa de nuevo ya que se han recrudecido situaciones previas de violencia en la pareja o de explotación laboral.

4. EL PORQUÉ DE ESTA INVESTIGACIÓN

Desde el punto de vista social el tema era de máximo interés y por ello durante el mes de Julio del 2020 se llevó a cabo una investigación. La muestra estaba compuesta por personas residentes en España, que habían estado teletrabajando durante el estado de alarma[325]. La herramienta para obtener información fue una encuesta online remitida a un panel de individuos gestionado por un instituto de investigación.

El método de muestreo fue por cuotas en base al sexo (50%) dirigido a la provincia de residencia (proporcional al número de residentes), y la muestra obtenida fue de 600 individuos.

---

[324] Las mujeres son el 70% del personal sanitario. Asumen la mayor carga de trabajo doméstico y de cuidados tras el cierre de centros educativos, y presentan una mayor vulnerabilidad ante la paralización de la actividad, así como mayor riesgo de violencia, abuso o acoso en tiempos de cuarentena y crisis (OCDE, 2020).

[325] El estado de alarma en España estuvo vigente desde el 14 de marzo de 2020 hasta el 21 de junio de 2020

Las escalas utilizadas en el cuestionario se obtuvieron tras revisar la literatura académica al efecto; adoptaron formato de escalas likert de cinco puntos, donde 1 era *Total desacuerdo* y 5 *Total acuerdo*.

Como resultados más destacables cabe señalar los siguientes:

Sólo un 7% de los encuestados pasaron solos el confinamiento. La mayoría lo pasó con su pareja (79,1%) y/o hijos menores de 18 años (60,8%) en los que la pareja también teletrabajaba (50,5%).

Un 97% han expresado tener conexión a internet que han valorado como buena o muy buena.

En general tener hijos menores a cargo durante el confinamiento y el hecho de teletrabajar generó más conflicto, pudiendo afirmarse que el cumplimiento de las responsabilidades familiares fue más difícil para ambos sexos, llegando a tener que modificar los encuestadas actividades familiares habituales (horario de baños, meriendas, etc) y adecuarlas a las obligaciones laborales.

Durante el confinamiento los límites horarios y espaciales entre trabajo y familia han sido porosos y con interferencias tal como señalan diferentes autores cuando el teletrabajo es total (Duxbury&Smart, 2011; Salazar, 2001). Una situación asociada a la sensación de tener jornadas laborales cada vez más largas.

Cuando no existía un espacio propio y separado en el domicilio destinado a desarrollar el trabajo profesional se incrementaba claramente el estrés y la percepción de conflicto. En este sentido cabe destacar que el tamaño de la vivienda no fue una variable relacionada ni positiva ni negativamente con la percepción de conflicto sino más bien el hecho de que existiera o no un espacio habilitado para teletrabajar individualmente.

El teletrabajo generó distinto nivel de conflicto en las personas encuestadas dependiendo del género: las mujeres presentaron una mayor percepción de conflicto trabajo-familia que los hombres debido a que se incrementó la necesidad de compatibilizar esas tareas domésticas con las obligaciones laborales en un mismo espacio.

Finalmente, las personas que teletrabajaron percibieron y sufrieron más conflicto entre la realidad de trabajar y/o atender a las demandas de su familia, especialmente por tres motivos: los límites entre ambos mundos fueron menos claros, percibieron poco apoyo por parte de la empresa y también de su pareja.

En este sentido cabe destacar que los estudios sobre teletrabajo señalan la importancia del apoyo para conciliar e integrar, un apoyo que debe ser tanto por parte de la empresa como de la pareja, ya que ambos factores son predictores de un buen ajuste del trabajador (Collins et al., 2016; Kaushal, 2020).

5. TELETRABAJO Y ESTRÉS

El estrés se puede definir como un estado psicológico asociado a diferentes síntomas físicos y disfunciones sociales, que es el resultado de presiones físicas, mentales y sociales (Pasca y Wagner, 2012). Algunos estudios han mostrado la relación entre el estrés y la tensión laboral generada por el teletrabajo (Song y Gao, 2019, Weinert et al., 2015, entre otros).

En el estudio las personas más estresadas son las que han teletrabajado más con la sensación de que sus jornadas se alargaban más y más.

Es preciso destacar que los encuestados más jóvenes, los individuos que tenían menos claro los límites entre las esferas familiar y laboral, y los que percibían menor el apoyo de su pareja, son los que se han sentido más estresados,

Las mujeres teletrabajadoras durante este período han tenido problemas para conciliar el sueño, han estado más irritables y han sentido que su salud quedaba afectada en un nivel significativamente más elevado a los hombres. Si además había niños pequeños en el hogar esta situación se agudizaba.

6. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos concuerdan con la tesis de la investigadora de la Universidad de Harvard Allinson Daminguer que ha desarrollado el concepto de la *dimensión cognitiva del trabajo doméstico*. Según Daminger, a menudo pensamos en las responsabilidades del hogar en forma de tareas materiales cuando en realidad éstas van más allá de su específica materialidad ya que al hacer referencia a las personas y al cuidado se extienden más allá del momento y del espacio en que se ejecutan. Un ordenador podemos cerrarlo y olvidarnos, de una persona no.

Por tanto, podría afirmarse que hay una dimensión olvidada en gran parte de los análisis académicos sobre este tema: la naturaleza propia de la gestión del hogar y la familia y su dimensión cognitiva o psicológica en la que se presentan claras diferencias de género.

Hablar de dimensión cognitiva del trabajo doméstico supone entender quién es el *ordenador* de la casa, quién tiene en la cabeza las tareas que de modo preciso se deben realizar en cada momento, quién prevé y se anticipa a las necesidades, toma decisiones (¿qué toca hoy para cenar?) y monitorea los avances diarios en la marcha de la familia.

Comprender con más detalle la dimensión cognitiva del trabajo doméstico podría explicar la paradoja de que, aunque el reparto de tareas se ha vuelto más equitativo, especialmente en las parejas jóvenes, no ha cambiado la dimensión cognitiva. Las razones pueden ser culturales, históricas, psicológicas o personales, pero en cualquier caso constituyen un campo interesante para estudios futuros. Si la dimensión cognitiva sigue siendo tan importante habrá que estudiar y reforzar los diferentes apoyos: corresponsabilidad en el hogar, políticas de empresa, relato social sobre el tema, políticas públicas, educación de los niños y niñas, etc.

El objetivo sería compartir de verdad y no sólo dividir y fragmentar el trabajo doméstico diario, máxime teniendo en cuenta que ese cúmulo de acciones diarias nos han ayudado tanto a todos a sobrevivir en unos tiempos tan extraños.

7. REFERENCIAS

Abdirahman, H.I., I.S. Najeemdeen, B.T. Abidemi & R. Ahmad (2020). The relationship between job satisfaction, work-life balance and organizational commitment on employee performance, Advances in Business Research International Journal, 4(1), 42-52.

Ali, G.A., G.M. Kundi, Q.A. Qureshi, & R. Akhtar, 2014, Relationship between work-life balance and organizational commitment, Research on Humanities and Social Science, 4(5), 1–7.

Banco de España (2020). El teletrabajo en España, Boletín Económico 2/2020. Disponible en www.bde.es › ArticulosAnaliticos › descargar › Fich › be2002-art13. Ultimo acceso el 2 de agosto de 2020

Benito-Osorio, D., L. Muñoz-Aguado, & C. Villar (2014). The Impact of family and work-life balance policies on the performance of Spanish listed companies, Management (France), 17(4), 214–236.

Chen, H., B. Ayoun, & K. Eyoun (2018). Work-Family conflict and turnover intentions: a study comparing China and U.S. hotel employees, Journal of Human Resources in Hospitality and Tourism, 17(2), 247-69.

Collins, A. M., D. Hislop & S. Cartwright (2016). Social support in the workplace between teleworkers, office-based colleagues and supervisors, New Technology, Work and Employment, 31(2), 161-175.

Convenio 190 (2019). Convenio sobre la violencia y el acoso, Organización Internacional del Trabajo (OIT), 19. Disponible en https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEX-PUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C190 . Último acces, 16-09-2020.

Daminger, A. (2019). The cognitive dimension of household labor. *American Sociological Review*, *84*(4), 609-633.

Davenport, T. H., & Pearlson, K. (1998). Two cheers for the virtual office. MIT Sloan Management Review, 39(4), 51.

Duxbury, L., & R. Smart (2011). The myth of separate worlds: An exploration of how mobile technology has redefined work-life balance. In Creating balance? Ed. Springer, Berlin, Heidelberg, 269-284.

Eurostat (2020). Percentage of employed adults working at home by sex, age groups, number of children and age of youngest child. Última actualización 20-04-2020. Disponible en https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=lfst_hhwahchi&lang=en. Último acceso, 29-07-2020.

Ganiyu, I.O., E. Derera, S.O. Atiku & Z. Fields (2020). Measuring the effectiveness of work–life balance strategies in the manufacturing sector, SA Journal of Human Resource Management, 18, 1-10.

Garhammer, M. (2003). Auswirkungen neuer Arbeitsformen auf stress und lebens qual ität. (En español: Impacto de las nuevas formas de trabajo sobre en Estres y la calidad de vida). En Badura, B., Schnellschmidt, H., Vetter, C. (Ed.). Fehlzeitenreport 2003, Wettbewerbs faktor Work-Life-Balance. (In English: Absence Rates Report 2003, Competition Factor). Berlin.

Greenhaus J.H. & N. J. Beutell (1985). Sources of conflict between work and family roles, Academy of Management Review, 10(1), 76-88.

Greenhaus J.H., K.M. Collins & J.D. Shaw (2002). The Relation between work family balance and quality of life, Journal of Vocational Behavior, 63(3), 510-531.

Hoobler, J., S. Wayne& G. Lemmon (2009). Bosses' Perception of family-work conflict and women's promotability: glad ceiling effects, Academy of Management Journalm 52(5), 939-957.

INE (2020). Evolución del teletrabajo en España en gráficos, EPDATA, Datos actualizados a 13 de abril de 2020 https://www.epdata.es/datos/teletrabajo-datos-graficos/517. Ultimo acceso el 2 de Agosto 2020

Instituto de la Mujer (2020). La persepctiva de género, esencial en la respuesta a la COVID-19. 07-03-2020. Disponible en http://www.inmujer.gob.es/diseno/novedades/IMPACTO_DE_GENERO_DEL_COVID_19_(uv).pdf. Último acceso, 03-07-2020.

Kalliath, T., & P. Brough (2008). Work-Life Balance: a review of the meaning of the balance construct, Journal of Management and Organization, 14(3), 323–327.

Kaushal, P. (2020). Relationship Between social support and work-life balance: an empirical research on police personnel of Himachal Pradesh, IUP Journal of Management Research, 19(2), 45-62.

King, E. (2008). The effect of bias on the advancement of working mothers: disen tan - glinglegitimate concerns from inaccurate stereotypes as predictors of advancement in academe. Human Relations, 61(12), 1677-1711.

Kossek, E.E., M. Valcour, & P. Lirio (2014). The sustainable workforce organizational strategies for promoting work–life balance and well-being. In book: Wellbeing in the workplace: from stress to happiness edited by C. Cooper and P. Chen (Eds.). Oxford: Wiley-Blackwell.

La Moncloa (2020). Los hogares incrementan sus compras de alimentos en supermercados y tiendas tradicionales. Presidencia del Gobierno, Gobierno de España, 19-05-2020. Disponible en https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/agricultura/Paginas/2020/190520-consumo.aspx. Último acceso, 27-06-2020.

Meckel, M. (2010). Brief an mein Leben – Erfahrungen mit einem Burnout. (In En glish: Letter to my life – Experiences with a Burnout). 1st Ed. Hamburg: Verlag.

Naciones Unidas (2020). El coronavirus golpea tres veces a la mujeres: por la salud, por la violencia doméstica y por cuidar de los otros. Noticias ONU, 27-03-2020. Disponible en https://news.un.org/es/story/2020/03/1471872. Último acceso, 28-05-2020.

OCDE (2020). Women at the core of the fight against COVID-19crisis. Tackling coronavirus (COVID-19) contributing to a global effort. Disponible en https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=127_127000-awfnqj80me&title=Women-at-the-core-of-the-fight-against-COVID-19-crisis. Último acceso 25-06-2020.

Pasca, R., & S. Wagner (2012). Occupational stress, mental health and satisfaction in the canadian multicultural workplace. Soc Indic Res, 109(3), 377-393.

Real Decreto-Ley 8/2020, de 17 de marzo, de medidas urgentes extraordinarias para hacer frente al impacto económico y social del COVID-19, Boletin Oficial del Estado, 18 de marzo de 2020, 73. 25853-25898.

Russo, M., A. Shteigman, & A. Carmeli (2015). Workplace and family support and work-life-balance: implications for individual psychological availability and energy at work, The Journal of Positive Psychology, 11(2), 173-88.

Schlegel, G. (2017). Achieve work-life balance, Chemical Engineering Progress, 113(3), 52-54.

Song, Y., & J. Gao (2019). Does telework stress employees out? A study on working at home and subjective well-being for wage/salary workers, Journal of Happiness Studies, 1-20.

UN WOMEN (2020). COVID-19 and ending violence against women and Girls, United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women (UN WOMEN). Disponible en https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2020/04/issue-brief-covid-19-and-ending-violence-against-women-and-girls. Último acceso 16-09-2020.

Weinert, C., C. Maier & S. Laumer (2015). Why are teleworkers stressed? An empirical analysis of the causes of telework-enabled stress, In Wirtschaftsinformatik, 1407-1421.

Wenham, C., J. Smith & R. Morgan en nombre del Grupo de trabajo sobre género y COVID-19 (2020). COVID-19: the gendered impacts of the outbreak. The Lancet, 395(10227), 846-848. Disponible en https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)30526-2/fulltext.

¿HAN TENIDO LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE ALGÚN EFECTO SOBRE LAS CUESTIONES DE GÉNERO PRESENTES EN EL TEXTO DE LA LOMCE?

LAURA GUERRERO-PUERTA
Universidad Pablo de Olavide

1.INTRODUCCIÓN

Tal y como señalan Martinez Lirola (2020), la educación ha de dar respuesta a las demandas sociales con el fin de formar al alumnado de manera integral y de establecer relaciones entre la enseñanza que se imparte en las aulas y lo que ocurre en la sociedad (Boni y Calabuig, 2017). Además, se ha de involucrar al alumnado activamente mientras aprende con el fin de concederle un lugar central en el proceso de enseñanza-aprendizaje que lleva consigo una formación integral (Marles, Peña y Gómez, 2017).

La coeducación es un término utilizado para designar una cierta manera de entender la educación de niños y niñas, ante la que sus partidarios y partidaria defendían que hombres y mujeres debían educarse conjuntamente y recibir una educación basada en la equidad. Esto que puede parecer un pensamiento global, no ha sido un camino fácil. Esta filosofía ha encontrado grandes enemigos históricamente que se han opuesto a la escuela mixta, haciendo una clara defensa de la escuela separada, además de esto el concepto de coeducación no ha significado siempre lo mismo, y desde su creación hasta el momento, conforme a los cambios de posiciones de las mujeres respecto a la sociedad ha ido transformándose cada vez en un concepto más ambicioso en sus pretensiones intentando alcanzar progresivamente una igualdad efectiva entre ambos sexos. (Subirats, 1994)

La búsqueda de la igualdad a través de la educación es una prioridad (González-Gil, F., & Martín-Pastor, E., 2014; Donoso-Vázquez, T., & Velasco-Martínez, A., 2013; Gil-Lacruz, M., 2008), y la inclusión de una perspectiva de género ha adquirido, si cabe, mayor cabida en el ámbito educativo tras la publicación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en los que se ha hecho una apuesta clara por la búsqueda de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, y ha colocado a la educación como uno de los instrumentos que pueden ayudar a conseguir este objetivo, como parte de una estrategia que debe llevarse a cabo de manera global y con un carácter cooperativo entre todos los países miembros.

Los objetivos de desarrollo sostenible actuales se sitúan al final de una larga serie de metas globales que Naciones Unidas ha venido adoptando desde la "primera década del desarrollo", iniciada en 1960, con el propósito de movilizar la acción colectiva internacional y orientar la acción de los gobiernos, al interior de cada país, hacia las cuestiones fundamentales del desarrollo (Agudo, 2017; Sanahuja, 2015).

En concreto, acercándonos de una manera más precisa, los 17 objetivos de desarrollo sostenible buscan erradicar la pobreza y el hambre (objetivos 1 y 2) ; garantizar una vida sana, educación, agua y energía (objetivos 3, 4, 6 y 7); lograr la igualdad de género (objetivo 5); promover el crecimiento económico y el trabajo decente (objetivo 8);); buscar que las ciudades sean inclusivas y seguras y construir infraestructuras acordes a ello (objetivo 9 y 11); reducir las desigualdades entre todos los países (objetivo 10); asegurar el consumo sostenible (objetivo 12); establecer medidas urgentes para frenar el cambio climático, conservar los océanos y detener la pérdida de la biodiversidad (objetivo 13, 14 y 15); promover paz y justicia (objetivo 16); y fortalecer las alianzas para el desarrollo sostenible (objetivo 17). Estos pueden observarse detalladamente en la Tabla 1.

TABLA 1. *Los objetivos para el Desarrollo Sostenible. Plan 2030.*

I.	Objetivo 1: Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo
II.	Objetivo 2: Poner fin al hambre
III.	Objetivo 3: Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades
IV.	Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos
V.	Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas
VI.	Objetivo 6: Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos
VII.	Objetivo 7: Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna
VIII.	Objetivo 8: Promover el crecimiento económico inclusivo y sostenible, el empleo y el trabajo decente para todos
IX.	Objetivo 9: Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización sostenible y fomentar la innovación
X.	Objetivo 10: Reducir la desigualdad en y entre los países
XI.	Objetivo 11: Lograr que las ciudades sean más inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles
XII.	Objetivo 12: Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles
XIII.	Objetivo 13: Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos
XIV.	Objetivo 14: Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos
XV.	Objetivo 15: Gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras, detener la pérdida de biodiversidad
XVI.	Objetivo 16: Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas
XVII.	Objetivo 17: Revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible

Fuente: Elaboración Propia

Por la temática de este trabajo, a continuación, exploraremos los objetivos relacionados con la educación y la igualdad de género.

1.1 Los ODS y la igualdad de género.

Como veíamos en el aparatado 1, el objetivo nº 5 de los ODS está estrechamente relacionado con la búsqueda de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Este, que busca "Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas" tiene asociadas 9 metas específicas, que pueden encontrarse en la Tabla 2, inserta a continuación.

TABLA 2. *Metas del Objetivo 5º que conforma los objetivos para el Desarrollo Sostenible. Plan 2030.*

5.1 Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo
5.2 Eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado, incluidas la trata y la explotación sexual y otros tipos de explotación
5.3 Eliminar todas las prácticas nocivas, como el matrimonio infantil, precoz y forzado y la mutilación genital femenina
5.4 Reconocer y valorar los cuidados y el trabajo doméstico no remunerados mediante servicios públicos, infraestructuras y políticas de protección social, y promoviendo la responsabilidad compartida en el hogar y la familia, según proceda en cada país
5.5 Asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública
5.6 Asegurar el acceso universal a la salud sexual y reproductiva y los derechos reproductivos según lo acordado de conformidad con el Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, la Plataforma de Acción de Beijing y los documentos finales de sus conferencias de examen
5.a Emprender reformas que otorguen a las mujeres igualdad de derechos a los recursos económicos, así como acceso a la propiedad y al control de la tierra y otros tipos de bienes, los servicios financieros, la herencia y los recursos naturales, de conformidad con las leyes nacionales
5.b Mejorar el uso de la tecnología instrumental, en particular la tecnología de la información y las comunicaciones, para promover el empoderamiento de las mujeres
5.c Aprobar y fortalecer políticas acertadas y leyes aplicables para promover la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas a todos los niveles.

Fuente: Elaboración Propia basándonos en Naciones Unidas (2015ª,2015b)

La ONU, en esta búsqueda de igualdad enfocada a través de un empoderamiento de las mujeres, pone el foco de atención, de manera notable, en las niñas, en tanto que estas que pueden verse ante una doble discriminación fruto de la indefensión asociada a la edad, y al ser mujeres (Gupta, M. D., 1987; WHO, 1997; Woods, N. F., 2009). Y hace, además, varias referencias específicas a contextos concretos donde puedan generarse desigualdades. Poniendo su foco en la violencia física hacia las mujeres tanto en ámbitos privados como públicos. Intentando erradicar tradiciones como el matrimonio infantil o la mutilación genital. Fomentando la salud reproductiva y luchando contra la lacra que supone la trata sexual. Y buscando la igualdad en las organizaciones e instituciones que conforman el mercado laboral, así como eliminando la carga que suponen los cuidados para la población femenina (Agudo, 2017).

Aunque autores como Sanahuja & Tezanos (2016) llama la atención sobre la necesidad de establecer una agenda más concreta respecto a la igualdad de género, basada en metas cualitativas, típicas de otros organismos como la OECD y sus famosos rankings y tasas de los que PISA supone un ejemplo muy ilustrativo, esto se puede ver claramente en el siguiente fragmento:

> "Sobre igualdad de género y empoderamiento de la mujer la Agenda 2030, a través del ODS 5, es más amplia y comprehensiva que lo previsto en los ODMS ahora se pretende acabar con todas las formas de discriminación y de violencia contra la mujer, incluyendo la trata y la explotación sexual, y con prácticas dañinas como la mutilación genital y el matrimonio forzado. La agenda se extiende a la participación y los derechos, reclamando el reconocimiento del trabajo no pagado de las mujeres, el acceso a salud y los derechos reproductivos, la participación en el espacio público y la vida social y política, el acceso a la propiedad y los recursos productivos. Agenda amplia y comprehensiva, pero también débil y declarativa, pues no propone fechas ni metas cuantitativas"

En general la literatura ensalza la concreción de estos objetivos y sus correspondientes metas, respecto a los ODM.

1.2 Los ODS y la educación.

Respecto a la educación en los ODS, el objetivo nº 4 enuncia que será necesario trabajar para "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos", esto se concreta a través de 10 metas específicas, que pueden encontrarse en la Tabla 3, inserta a continuación.

TABLA 3. Metas del Objetivo 4º que conforma los objetivos para el Desarrollo Sostenible. Plan 2030.

4.1 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos
4.2 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria
4.3 De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria
4.4 De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento
4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad
4.6 De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética
4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible
4.a Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos
4.b De aquí a 2020, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo
4.c De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo

Fuente: Elaboración Propia basándonos en Naciones Unidas (2015ª,2015b)

En los ODS se ha trabajado por ampliar la búsqueda de garantías educativas para los países miembros, fomentando la universalización de la educación, no solo en etapas primarias, si no poniendo el foco en niveles superiores, y reclamando un aumento de la alfabetización de niños y adultos. Además, varios (4.3; 4.7; 4.a) de estos objetivos están relacionados directamente con la cuestión de género, recalcando la necesidad de un acceso y desarrollo de una educación inclusiva y accesible tanto a hombres como a mujeres.

De manera general, la literatura que ha analizado los ODS resalta como aspecto positivo que estos objetivos han avanzado notablemente hacia una visión más holística de la educación respecto a la que se presentaba en los ODM. Aunque ponen en duda la efectividad de estos objetivos en determinadas áreas más favorecidas. En este sentido autores como Luzón & Sevilla (2015) afirman que:

> "(…) La educación sigue teniendo una relevancia especial en los recién aprobados Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS), propuestos para el período 2015-2030. Esta vez se ha querido plantear de una forma más holística y se ha pretendido extender su ámbito de influencia a otros ámbitos educativos no menos importantes, tales como la atención a la primera infancia, a la educación secundaria, a la formación para el empleo, a la educación superior, a la calidad en general, dejando constancia de la trascendencia que cobra la cualificación de los profesionales de la educación como un medio indispensable para la consecución de los objetivos. Es difícil saber si esta ampliación de metas y desafíos terminará siendo más eficaz, especialmente en relación con los países más pobres o los grupos vulnerables y desfavorecidos. No cabe duda de que sin la superación de la desgobernanza que sufren algunos países, soportando una deuda internacional inasumible y sin una fuerte ayuda a los países más pobres, difícilmente dejará de haber niños y niñas sin educación"

Otros autores (Reyes et.al, 2016) critican el cambio de rumbo que la ONU ha tomado respecto a la educación, con la inclusión de objetivo relacionados con la Calidad de la Educación que ya se ha mostrado como un factor asociado con visiones instrumentalistas de la educación y generador de desigualdades en experiencias de uso de estos criterios que han tenido lugar como parte de las políticas educativas de la OECD (Blackmore, J.,2006).

No es el objetivo de este artículo profundizar en estas cuestiones, ni estamos en situación de evaluar los impactos de estos objetivos cuando aún queda un largo recorrido hasta la meta puesta en el año 2030. Y por ello, no nos adentraremos más en estos argumentos, al menos no en este trabajo. Sin embargo, creemos que, puesto que vamos a hacer un repaso de las políticas coeducativas en España, con la finalidad de poder realizar un seguimiento de estas en el futuro.

2. METODOLOGÍA

Para la elaboración del trabajo que aquí se presenta, se ha optado por el uso una revisión narrativa de la normativa y de la literatura en torno a la coeducación en el sistema educativo español. Para abordar esta revisión, en primer lugar, ha habido un trabajo de mapeo consistente en la identificación, localización y organización de la normativa y literatura en torno a la igualdad de género y la coeducación en el territorio español. Esto es, se han recogido los documentos normativos de ámbito estatal, para, posteriormente, organizarlos según su naturaleza y siguiendo un orden cronológico.

Profundizando en este método, la revisión narrativa se caracteriza por no estar centrada en los efectos, tal como se lleva a cabo en los metaanálisis, ni estar centrada en la sistematicidad del proceso, tal y como ocurre en las revisiones sistemáticas. Así, este tipo de revisiones tiene como objetivo identificar y resumir lo que sobre un tema se ha publicado anteriormente, a fin de evitar duplicidades y buscar nuevos estudios en áreas no tratadas (Ferrari, 2015). Proporcionando así una aproximación exploratoria de las temáticas contenidas en el área de investigación que nos ocupa.

Así, nos hemos decantado por la utilización de la revisión narrativa por su pertinencia para cumplir las necesidades surgidas como parte de nuestro objetivo principal, que no es otro que llevar a cabo una primera aproximación sobre la influencia que han tenido los objetivos de desarrollo sostenible sobre el desarrollo de los aspectos relacionados con la coeducación de género y la búsqueda de la igualdad entre géneros a través de la educación.

Así, y tal y como sintetizan (García, Martín & Puerta, 2021) lo realizado en esta propuesta se situaría en el segundo paso del proceso de la síntesis narrativa que plantean Poppey et al. (2006, p.11), que se centra en : (1)Desarrollar una teoría de cómo funciona la intervención, por qué y para quién. (2)Desarrollar una síntesis preliminar de los hallazgos de los estudios incluidos.(3)Explorar relaciones en los datos.(3)Evaluar la solidez de la síntesis. Los resultados de estos procesos se muestran en el siguiente apartado.

3. RESULTADOS. LA LOMLOE EN MATERIA DE IGUALDAD, Y SU RELACIÓN CON LOS ODS.

La reciente publicación en España de su nueva ley de educación, conocida como LOMLOE, *o Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación de 2006*. Es la primera ley educativa aprobada tras los ODS, y en la que por lo tanto, el diseño y desarrollo de la misma se ha enmarcado temporalmente en el periodo de vigencia de los mismos.

Tal y como apunta la literatura (Castañón, 2014), esta ley, la LOMLOE, había sido precedida por una de las leyes más polémicas de la educación española, la *Ley orgánica para la mejora de la calidad educativ*a, en adelante LOMCE, que lejos de avanzar, había roto con el ascenso positivo que venía dándose en el país en el ámbito educativo, mostrando aspectos preocupantes como el uso de una redacción no inclusiva, disminuyendo la carga asignada a la educación afectivo sexual, el acceso a vías diferenciadas en edades tempranas, entre otros… lo que suponía un reto para el diseño de esta nueva ley, que podía marcar un paso más hacia el retroceso, o avanzar y retomar el camino iniciado a partir del final de la dictadura que tuvo lugar décadas atrás (Ballarín, 2006; Guerrero - Puerta, 2017).

3.1 Los avances de la LOMLOE en materia de Igualdad.

Esta doble posibilidad parece haberse resuelto de manera positiva, un reciente informe de FECCOO (2020) afirma que la LOMLOE, a pesar de tener algunos aspectos que aún deben ser tenidos en cuenta para la

consecución de una igualdad efectiva, ha supuesto uno de los mayores avances de las últimas décadas en esta materia.

Así, destacan entre los cambios y avances más significativos el aumento del peso que se le asigna a la educación afectivo sexual, que será tratado de manera específica en el currículo de la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos, que recupera esta ley, así como a través de los contenidos transversales. La búsqueda que reclama el texto de la ley de modelos de orientación profesional libres de estereotipos, y basados en la integración de la mujer en materias conocidas como STEM. El establecimiento de porcentajes igualitarios en cargos de responsabilidad dentro de los centros educativos. Y la crítica explicita a los centros basados en la segregación del alumnado por motivos de sexo, aunque se reconoce la falta de especificidad ante las acciones relacionadas con este aspecto (íbid).

3.2 La influencia de los ODS.

Caro (2021), afirma que La integración de los objetivos de la Agenda 2030, y en especial del ODS 4, es palpable tanto en el Preámbulo como en alguno de los cambios más significativos que se producen en la nueva Ley de Educación. Cuyos principios básicos centrados en los derechos de la infancia, la igualdad de género, la personalización del aprendizaje y la educación para el desarrollo sostenible, parece una clara declaración de intenciones en cuanto a la consecución de los ODS se refiere.

Resulta destacable que dentro de estas propuestas y modificaciones que introduce la LOMLOE, la apuesta por la igualdad de género no se reduce únicamente a esos principios básicos. Además, en las modificaciones realizadas al texto de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho de Educación (LODE), tal y como venimos indicando, buscan incluir el lenguaje inclusivo (padres y madres, hijos e hijas, alumno y alumna, etc.), así como el fomento de una presencia equilibrada de mujeres y hombres en la composición del consejo escolar. Buscando con ello la representación de las mujeres en cargos directivos y de responsabilidad dentro del área educativa. Algo acorde con

el objetivo 5.5, que precisamente reclama el acceso de la mujer a puestos de liderazgo (Caro, 2021).

Además, como ya venimos apuntando, a través de esta ley se reclama que las diferentes instituciones y administraciones de provisión educativa impulsen el acceso de alumnas a aquellas acciones formativas que tradicionalmente hayan estado masculinizadas. Reclamo que tal y como nos recuerda Caro (2021) tiene una estrecha relación con el objetivo 4.5 y la meta de eliminar las disparidades de género en torno a la educación.

Esto, al fin y al cabo, puede parecer arbitrario, y a priori parece no establecer ninguna relación con los ODS que nos ocupan, pero por si quedara alguna duda de la influencia de los ODS en la nueva ley, estas parecen disolverse si leemos el siguiente fragmento, que hace mención expresa a estos Objetivos:

> "Disposición adicional quinta. Prioridades en los Programas de cooperación territorial. «A fin de alcanzar las metas del objetivo 4 de la Agenda 2030, el Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, promoverá durante el periodo de implantación de esta Ley los programas de cooperación territorial como línea estratégica de actuación, con especial atención a mejorar los niveles de escolarización accesible y asequible en el primer ciclo de educación infantil y en formación profesional, así como para promover el desarrollo de las competencias, la educación inclusiva, la prevención y reducción del abandono temprano de la educación y la formación, el plurilingüismo, el fortalecimiento de la escuela rural e insular y el desarrollo profesional docente".
>
> "Disposición adicional sexta. Educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial. «Tal como se establece en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible y de la Agenda 2030, la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial se tendrá en cuenta en los procesos de formación del profesorado y en el acceso a la función docente. De acuerdo con lo anterior, para el año 2022 los conocimientos, habilidades y actitudes relativos a la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial habrán sido incorporados al sistema de acceso a la función docente. Asimismo, en 2025 todo el personal docente deberá haber recibido cualificación en las metas establecidas en la Agenda 2030".

Si bien estas disposiciones no están tan estrechamente relacionadas con las cuestiones de género como los ejemplos que mostrábamos anteriormente, son especialmente interesantes si tenemos en cuenta que 1) reconocen de manera directa la influencia que estos objetivos han tenido para el desarrollo de la ley, y 2) además, reclaman el papel de los docentes en la consecución de estos objetivos, estableciendo el conocimiento de los ODS como un requisito obligatorio para acceder a los procesos selectivos a la profesión docente y estableciendo metas de formación docente para aquellos que ya se encuentran ejerciendo la profesión. Dejando claro que si bien no se pueden establecer relaciones directas, si que se puede afirmar que los ODS han supuesto un marco de influencia para el diseño y desarrollo de la LOMLOE.

4. CONCLUSIONES

Los objetivos de desarrollo sostenible, por su carácter no vinculante, no obligan a los países miembros de la ONU a cumplirlos. Sin embargo, hemos podido comprobar cómo esta dirección parece estar relacionada con los nuevos modelos de gobernanza que se están produciendo entre los estados nacionales y determinados organismos supranacionales; y que a través de ella, las políticas nacionales se están viendo notablemente impregnadas en su desarrollo. Especialmente las relativas al ámbito de la educación. En este estudio hemos podido comprobar que efectivamente estos ODS han influido de manera significativa en el desarrollo de las leyes educativas, y concretamente en la inclusión de medidas encaminadas a lograr la igualdad de género a través del sistema educativo. De este modo, y a través de menciones específicas a estos objetivos, se ha reconfigurado el camino de esta coeducación, que se vio seriamente afectada durante el diseño de la LOMCE, ley predecesora de la actual LOMLOE. Los datos parecen alentadores y el camino hacia la consecución de los ODS parece estar marcado. Sin embargo, aún nos queda un largo camino por recorrer antes de poder evaluar los resultados finales. Tendremos que esperar para poder analizar el impacto real de estos objetivos en la igualdad de género y la educación. El tiempo lo dirá.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FECCOO (2020). Valoración de CCOO sobre la LOMLOE. Primer avance. Noviembre de 2020. Federación de Enseñanza de CCOO. DISPONIBLE EN: https://fe.ccoo.es/e301aaf2d73a830d5d6383805115bcfa000063.pdf

García, R. L., Martín, C., & Puerta, L. G. (2021). Revisión narrativa de la normativa referente a la FP Dual en España. In Estudios sobre innovación e investigación educativa (pp. 427-440). Dykinson.

Martínez Lirola, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género.

Boni, A. y Calabuig, C. (2017). Education for Global Citizenship at Universities. Journal of Studies in International Education, 21(1), 22-38.

Marles, C., Peña, P. y Gómez, C. (2017). La lúdica como estrategia para la educación y cultura ambiental en el contexto universitario. Revista UNIMAR, 35(2), 283-292

Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. Recuperado de http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06a02.htm

González-Gil, F., & Martín-Pastor, E. (2014). Educación para todos: formación docente, género y atención a la diversidad. Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia, (9), 11-28.

Gil-Lacruz, M. (2008). Género y educación, comentario al ensayo de Acker. Proyecto social: Revista de relaciones laborales, (12), 103-119.

Donoso-Vázquez, T., & Velasco-Martínez, A. (2013). ¿ Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario?. Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado, 17(1), 71-88.

Agudo, E. M. B. (2017). La igualdad de género como objetivo de desarrollo sostenible. FEMERIS: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género, 2(1), 4-7.

Sanahuja, J. A. (2015). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: hacia una ética universalista del desarrollo global. Razón y fe, 272(1405), 367-381.

Sanahuja, J. A., & Tezanos Vázquez, S. (2017). Del milenio a la sostenibilidad: retos y perspectivas de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible.

Gupta, M. D. (1987). Selective discrimination against female children in rural Punjab, India. Population and development review, 77-100.

Woods, N. F. (2009). A global imperative: Development, safety, and health from girl child to woman. Health care for women international, 30(3), 195-214.

World Health Organization. (1997). Female genital mutilation: a joint WHO/UNICEF/UNFPA statement. World Health Organization.

Naciones Unidas (2015b). Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible.

Luzón, A., & Sevilla, D. (2015). La educación en los Objetivos de Desarrollo del Milenio y en los del Desarrollo Sostenible. Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 61, 25-40.

Reyes Sánchez, G. M., Díaz Flórez, G. A., Dueñas Suaterna, J. A., & Bernal Acosta, A. (2016). ¿ Educación de calidad o calidad de la educación? Uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el camino para el desarrollo humano. Revista de la universidad de la Salle, 2016(71), 251-272.

Blackmore, J. (2006). Unprotected participation in lifelong learning and the politics of hope. Gender and lifelong learning: Critical feminist engagements, 9-26.

Popay, J. ; Roberts, H.; Sowden, A.; Petticrew, M.; Arai, L.; Rodgers, M.; Britten, N.; Roen, K. & Duffy, S. (2006). Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews: A product from the ESRC Methods Programme. http://dx.doi.org/10.13140/2.1.1018.4643

Castañón A.C. (2014). El debate sobre el sufragio femenino. Elementos metodológicos para entender la Segunda República (1931-1939) desde una perspectiva de género. Comunicación para el Congreso: "La Gran Guerra y sus Consecuencias. Las alternativas a la quiebra de la civilización liberal. [En línea]: http://jornades.uab.cat/guerramundial/sites/jornades.uab.cat.guerramundial/files/car es.pdf [recuperado el 6 de abril]

Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. Medical Writing, 24.

BALLARIN, (2006). Historia de buenas practicas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en la educacion . Sevilla: Conserjeria de educacion. J.A

Caro, M. D. M. (2021). Educación, Gobierno Abierto y progreso: los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el ámbito educativo. Una visión crítica de la LOMLOE. Revista de Educación y Derecho, (23).

Naciones Unidas, Asamblea General (2015a). Objetivos de Desarrollo Sostenible. A/69/L.85. 12 agosto 2015. Disponible en: https://bit.ly/38HnotR

Guerrero-Puerta, L. (2017, November). La coeducación en España, un paseo por su recorrido histórico. In II Congreso sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el Siglo XXI (pp. 68-74).

TARTAMUDEZ EN FEMENINO: DESDE EL PAPEL NEUROPROTECTOR HASTA SU RELACIÓN CON LOS TRASTORNOS DE LA DEGLUCIÓN

GUILLERMO MEJÍAS MARTÍNEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La aparición del lenguaje puede ser considerado el punto de partida de nuestra humanidad en términos de cognición, interacción social, comunicación desarrollada y expresión artística, siendo la base de la sociedad en la que vivimos. Para que se produzca el lenguaje debe existir un órgano fonador capaz de emitir y articular sonidos. Si bien nuestros ancestros chimpancés pueden articular sonidos, no son capaces de establecer un lenguaje (Taglialatela, Russell, Schaeffer, & Hopkins, 2011). Para desarrollar un sistema estructurado de comunicación, ha sido necesario unos cambios evolutivos en el córtex que permitió al Homo Sapiens desarrollar una cognición debido a la necesidad de actuar como grupo para sobrevivir a unas condiciones de entorno hostiles como las del Paleolítico Superior. Estos factores desencadenaron el desarrollo del lenguaje humano como herramienta de comunicación y transmisión del aprendizaje (Pagel, 2017).

Con la llegada de las técnicas de neuroimagen el modelo clásico de la diferenciación de la producción del habla en sólo dos grandes secciones del cerebro (decir, área de Broca y área de Wernicke) ha quedado obsoleto. Actualmente las técnicas de neuroimagen han permitido un mapeo más preciso (Glasser et al., 2016) y funcional de estructuras del cerebro empleadas en el procesamiento del lenguaje. A continuación se presentan las principales regiones implicadas en el procesamiento y ejecución del lenguaje (Tabla 1,), explicado su localización y función

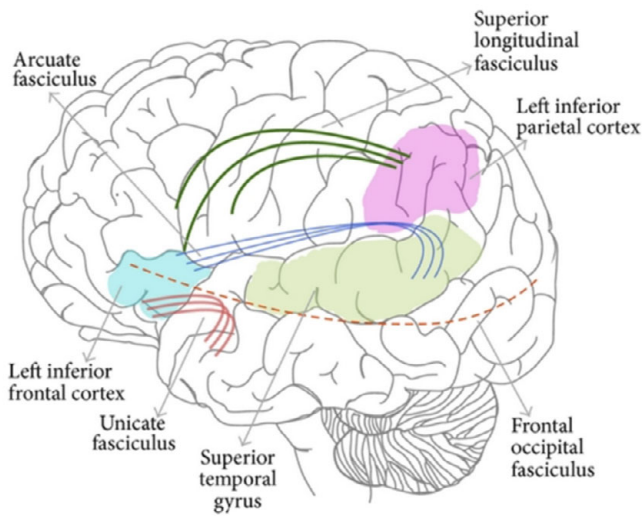
(González R, 2011)(Friederici & Gierhan, 2013)(Hickok & Poeppel, 2004)(Catani et al., 2013):

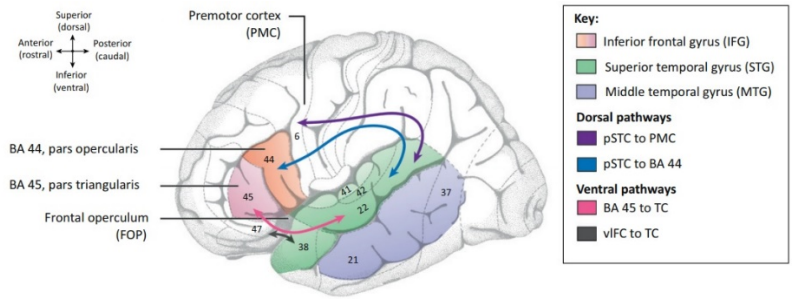
Tabla 1. Principales regiones cerebrales implicadas en el lenguaje.

Región	*Localización*	*Función*
Área de broca	Lóbulo frontal izquierdo, tercera circunvolución. Se corresponde con las áreas de Broadmann (Broadmann áreas, BA) 44 (*pars opercularis*) y 45 (*pars triangularis*)	Formulación verbal. Participa en la planificación y programación motora para la articulación del habla.
Área de Wernicke	Lóbulo temporal izquierdo, primera circunvolución temporal posterior. Localizada en 22BA y 42BA.	Comprensión auditiva y la selección del léxico.
Corteza Prefrontal Dorsolateral	46BA y 47BA	Comprensión de oraciones y procesamiento sintáctico.
Lóbulo temporal	Localizado en el conjunto 38BA, 21BA, 20BA y 37BA.	Denominación y comprensión de palabras.
Giro supramarginal	Lóbulo parietal inferior. Localizado en 40 BA	Procesamiento fonológico y escritura
Giro angular	Lóbulo parietal izquierdo	Integración multimodal (auditiva, visual y táctil)
Insula posterior izquierda y derecha	Se encuentra ubicada profundamente en la superficie lateral del cerebro, dentro del surco lateral (cisura de Silvio)	Convierte los fonemas en información motora para que esta pueda ser leída en el área de Broca. Es la unidad de procesamiento intermedio entre el lenguaje y el habla.
Fascículo longitudinal superior	Conjunto de fibras de materia blanca que conecta fibras anteroposteriores a áreas específicas. Tiene 4 subdivisiones (I-IV) de las que destaca la red IV, también llamado fascículo arqueado, el cual conecta el área de Wernicke con el área de Broca	Aprendizaje del lenguaje. Forma parte del circuito fonológico
Fascículo longitudinal inferior	Zona occipital con el lóbulo temporal	Memoria semántica.
Fascículo ucinado.	Conecta zona temporal anterior con lóbulo frontal	Denominación de nombres propios y comprensión auditiva.
Fascículo fronto-occipital inferior	Conecta lóbulo occipital con la región órbito-frontal	Función actualmente desconocida

Además de las regiones expuestas anteriormente, es necesario destacar otras áreas secundarias pero fundamentales en el lenguaje como son las regiones subcorticales (tálamo y ganglios basales), el papel del hemisferio derecho (procesa la información de manera no analítica y cumple un importante rol en el uso del lenguaje en el contexto no literal, así como la apreciación de la ironía, humor, sarcasmo y prosodia), áreas prefrontales (iniciación, planificación y monitorización de la actividad verbal y cerebelo (fluencia verbal, evocación de la palabra, sintaxis, lectura y escritura).

FIGURA 1. *Regiones y tractos relacionados con el lenguaje en el cerebro humano (hemisferio izquierdo). Abreviaturas: PMC, corteza premotora; pSTC, corteza temporal superior posterior. Los números indican las áreas de Brodmann (BA) definidas citoarquitectónicamente. Las áreas y tractos del sistema funcional del lenguaje se pueden agrupar en dos grandes vías:* ***a) vía dorsal****: Incluye zonas posteriores del lóbulo temporal y frontal, así como el giro angular. Su papel en el procesamiento del lenguaje tiene que ver como la construcción de la palabra y su articulación. Se la conoce como vía subléxica. Está lateralizada en el hemisferio dominante****. B) vía ventral****: Incluye zonas temporales superiores y medias que reciben el nombre de vía léxica. La ruta ventral tiene un papel importante en el significado y comprensión de las palabras.*





Adaptado de (Berwick, Friederici, Chomsky, & Bolhuis, 2013) y (Wong, Yin, & O'Brien, 2016).

Aproximadamente, el 95% de los diestros tiene localizado el lenguaje en el hemisferio izquierdo y sólo un 5% en el hemisferio derecho. En las personas zurdas, el 70% presenta una lateralización del lenguaje en el hemisferio izquierdo, un 15% en el hemisferio derecho y un 15% en forma bilateral. Por tanto, existe una relación entre la lateralidad y la dominancia manual.

El proceso del habla para enunciar una idea comienza como un procesamiento léxico en el área de Wernicke seleccionando las palabras que representan los conceptos. De forma simultánea, en el área de Broca ocurre el procesamiento gramatical (orden de las palabras, nexos y elección de verbos)(Gonzáles, Rafael & Hornauer-Hughes, 1996). Seguidamente, en la circunvolución supramarginal, se seleccionan los fonemas que componen cada una de las palabras de la oración. Esta información es procesada en Broca donde se seleccionan los planes motores necesarios para producir cada uno de los sonidos que componen las palabras de la oración previo paso por la ínsula. Posteriormente la información es enviada a la corteza motora primaria (BA4), donde es transmitida por las vías corticonucleares (Wong et al., 2016). Las áreas motoras 6 y 8, las estructuras subcorticales (ganglios basales, fundamentalmente putamen y núcleo caudado) y el cerebelo forman parte de esta actividad motora. Finalmente, la información llega a los músculos de los órganos fonatorios, donde se ejecuta la producción del habla (Friederici & Gierhan, 2013).

El sexo es otra factor que influye en la representación cerebral del lenguaje, siendo bilateral en el caso de las mujeres y lateralizado a la izquierda en el caso de los hombres (Clements et al., 2006)

2. OBJETIVOS

- Recopilar los principales hallazgos en la literatura referentes a la neuroprotección que parece aportar el factor género frente a la tartamudez y
- La realización de un estudio sobre la relación entre la predisposición a sufrir trastornos de deglución (especialmente en mujeres) y la tartamudez. Se espera que los resultados refuercen la hipótesis neuroprotectora y alienten al desarrollo de nuevas líneas de investigación con perspectiva de género

3. METODOLOGÍA

La primera parte de este trabajo ha sido llevada a cabo desde una perspectiva cualitativa, mediante el estudio de fuentes documentales referentes al término tartamudez y mujer. Esta aproximación metodológica permite establecer un planteamiento descriptivo con el que abordar y conocer la situación actual de la investigación en tartamudez y género.

Con respecto al estudio relación tartamudez y trastornos de deglución, las regiones corticales responsables del movimiento y su preparación (M1 y SMA respectivamente) son la última etapa de procesamiento para la integración del movimiento. Ambas están además implicadas en la deglución y afectadas por la tartamudez (Soo-Eun Chang, Garnett, Etchell, & Chow, 2018). Durante la realización de las entrevistas previas al estudio anterior, se observó que muchos sujetos AWS reportaban dificultades de deglución principalmente al tragar grandes trozos de comida o pastillas. Es por este motivo que en este estudio se decide examinar la presencia de trastornos de deglución en la tartamudez.

Sujetos. Se reclutó a un total de 141 voluntarios. Se comparó un grupo de AWS (n = 82, edad media = 36,1±10,1, rango = 20-61 años, 38 mujeres) con un grupo control sin ningún trastorno del habla (n = 59, edad

media = 37,5±12,9, rango = 21-68 años, 32 mujeres). Tanto AWS como controles fueron reclutados a través de la Fundación Española de la Tartamudez.

Evaluación del grado de tartamudez. Para evaluar el grado de tartamudez se ha utilizado el ampliamente validado *Stuttering Severity Instrument 4* (SSI4) (Riley, 2009). En este test se toma dos muestras de video, en una los sujetos leen un texto y en otra describen unas imágenes que se les muestran. Posteriormente se cuantifica el número de bloqueos, repeticiones, tics que han tenido y se les adjudica una puntuación en base a unas tablas ya ponderadas que van desde 10 a 46 (considerándose tartamudez leve una puntuación <18 y grave >32). Esta escala se paso a escala 1-4 para mejorar su comparación con otras variables (tabla 5).

Tanto el test EAT-10 como las dos preguntas extra se recopilaron usando un formulario online habilitado para tal fin. Una puntuación de 3 o más puntos en el test EAT-10 se considera una señal de posible trastorno de deglución (Belafsky et al., 2008).

Análisis estadístico. Los datos demográficos de los dos grupos se compararon por medio de prueba t no emparejada para la edad y la prueba de chi cuadrado para la proporción de sexos. La puntuación EAT-10 fue comparada entre los grupos usando la prueba de Mann-Whitney U. El número de sujetos en ambos grupos con una puntuación EAT-10 de 3 o más puntos (posible trastorno de la deglución) se comparó mediante la prueba de chi cuadrado.

Los AWS se estratificaron según la presencia (EAT-10 >3) o ausencia (EAT-10<3) de posibles trastornos de la deglución. Para identificar las diferencias determinadas por la evaluación de los posibles trastornos de la deglución, se consideró la puntuación EAT-10 como una variable dicotómica (EAT-10 < o > 3). Así, se construyó un modelo de regresión logística binaria. En este primer modelo, la presencia de POSIBLE TRASTORNO DE DEGLUCIÓN (EAT-10 < o > 3) se introdujo como la variable dependiente, mientras que EDAD, SEXO, SEVERIDAD DE LA TARTAMUDEZ sirvieron como covariables. Este modelo permitió identificar todas las variables relacionadas significativamente con la presencia de posibles trastornos de la deglución. Las variables que

covarian con posibles trastornos de deglución fueron comparadas más a fondo entre los dos grupos de AWS caracterizados por un EAT-10<3 y EAT-10 ≥3. Se utilizó una prueba de Mann-Whitney U para comparar las variables no paramétricas. Se fijó el nivel de significación en $p \leq 0.05$.

4. RESULTADOS

La tartamudez o disfemia es un trastorno del habla generalmente en la parte espontánea y proposicional, es decir cuando se utiliza para comunicarse en situaciones cotidianas (O. Bloodstein and N. Bernstein Ratner, 2008). Se caracteriza por repeticiones, prolongaciones o interrupciones durante el discurso normal fluido. Asociado a este fenómeno se incluyen diversos comportamientos secundarios que se clasifican como evitativos (aislamiento social, uso de circunloquios o sinónimos para evitar pronunciar la palabra con la que el hablante piensa que se va a bloquear), de distracción (tics, muecas, sonidos previos al tartamudeo), fisiológicos (enrojecimiento, incremento de adrenalina y pulso cardiaco) y psicológicos (baja autoestima, frustración, angustia y depresión)(Guitar, 2013).

La edad de inicio de la tartamudez se sitúa entre los 2 y los 5 años. La incidencia de disfluencias en el desarrollo del lenguaje hablado en la infancia es del 8% (Månsson, 2000), siendo del 1% la prevalencia oficial de personas con tartamudez crónica(Yairi & Ambrose, 2013). No obstante, y debido al componente de estigma que ha sufrido y sufre el colectivo de tartamudos su valor real probablemente sea mayor. La tartamudez también es un síntoma asociado con otras enfermedades como síndrome de Tourette (comorbilidad 15.3% al 31.3%) o Parkinson(De Nil, Sasisekaran, Van Lieshout, & Sandor, 2005).

La tartamudez tiene otros elementos característicos que escapan de la fenomenología propia del trastorno (las llamadas disfluencias o cambios en la fluidez del habla). El más interesante es la eliminación completa del trastorno durante las situaciones de canto (Neef et al. 2016), lectura/habla, coral/habla en sombra (repetir lo que dice una segunda persona intentando ir lo más rápido posible) y alteración del feedback

auditivo (percepción pre-cortical o cortical de la propia voz) por medio de retroalimentación auditiva retardada (*delayed auditory feedback*, DAF, oír la propia voz con un delay de milisegundos) y/o retroalimentación de frecuencia alterada (*frequency altered feedback*, FAF, oír la propia voz en un tono diferente)(Andrade & Juste, 2011), así como el enmascaramiento propioceptivo por ruido blanco supone la eliminación casi inmediata de la tartamudez. También es destacable mencionar la perdida de propiocepción y noción del tiempo durante el episodio de tartamudez (Kikuchi et al., 2011).

La tartamudez en España está reconocida como una discapacidad, pero su mayor daño reside en lo aparentemente volátil de su manifestación y la limitada posibilidad de controlarla. La tartamudez conlleva un estigma social que causa un gran sufrimiento personal provocando un deterioro notable en la calidad de vida de la persona (Perez, Doig-Acuna, & Starrels, 2015) y costes sociales elevados (psicólogos, psiquiatras, logopedas, etc) (Boyle, Blood, & Blood, 2009). En 2017 el CERMI (Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad) publicó el volumen "Libro Blanco. Las personas con tartamudez en España"(Ramímez, 2017) en el que describe las discriminaciones sufridas en la esfera profesional, con una cuota de desempleo del colectivo de más del 50%. El avance en el tratamiento de la patología supondría un gran alcance clínico y social.

El limitado abordaje terapéutico de la tartamudez actual se engloba dentro del campo de la logopedia, psicología y la farmacología. En el ámbito de la logopedia, las terapias consisten en técnicas de respiración y relajación, así como formas de hablar que favorezcan la fluidez en el discurso como pueden ser alargar la silaba inicial de la palabra, hablar con el uso externo de un metrónomo, silabear (habla robótica), dotar al discurso de un tono enfático mayor (como si se estuviera cantando) o ayudarse con las manos/pies para marcar un ritmo al hablar.

En el lado psicológico, la atención es centrada en manejar los sentimientos que el trastorno ocasiona. Emociones como la angustia, la evitación de situaciones comunicativas, ansiedad, frustración o depresión son estudiadas bajo un prisma analítico para intentar cambiar las

percepciones del propio individuo respecto a su tartamudez con un enfoque cognitivo-conductual.

En el ámbito farmacológico, se ha estudiado el efecto de ansiolíticos y benzodiacepinas como una vía de paliar la ansiedad así como el uso de antagonistas dopaminérgicos y anticonvulsivos (Boyd, Dworzynski, & Howell, 2011) como forma de disminuir la elevada concentración de dopamina observada en personas con tartamudez (Metzger et al., 2017). Los resultados han sido negativos (Brady, 1991), pero en algunos sujetos se observaron mejorías leves (20% máximo de disminución del promedio de silabas disfluentes en un tiempo determinado en los casos más favorables) seguramente debida a la somatización del propio paciente, así como gran cantidad de efectos secundarios debido a la sedación que estos fármacos ocasionan (Bothe, Davidow, Bramlett, & Ingham, 2006). Tampoco hay estudios de seguimiento de mantenimiento de los efectos a largo plazo de dichos fármacos.

Fuera del ámbito sanitario oficial, a lo largo de los últimos 30 años, han aparecido diversos enfoques puramente pragmáticos surgidos a partir de la propia experimentación de personas con tartamudez. Estos métodos consisten en (i) métodos de distracción cognitiva, en los que el sujeto realiza una acción física o mental (contracción rítmica de tríceps o articulación consciente de los músculos faciales) durante el habla como forma de distraer la atención (método Psicodizione) o (ii) bloqueo del diafragma mientras se está hablando (método Del Ferro). Ambos métodos y sus variantes no tienen validez científica, siendo recurrente la recaída a las pocas semanas de terminar el tratamiento (Andrade & Juste, 2011). Por tanto, la necesidad de establecer terapias en pacientes con tartamudez es urgente.

El problema de los abordajes anteriormente mencionados es que solo tienen efectos paliativos y aunque es frecuente la disminución del grado de tartamudez en las etapas iniciales del tratamiento, prácticamente siempre se producen recaídas semanas o meses después de finalizarlo. No obstante, conviene definir qué se entiende como curación en este trastorno. Se ha establecido como definición el concepto de curación o indicativo del éxito de una terapia para tartamudez el conseguir que el paciente pueda hablar cómo y cuándo quiera (Blomgren, 2010). Sin

embargo, lejos de estar cerca de un tratamiento común y eficaz, recientemente un meta-análisis sobre tratamientos de tartamudez (Baxter et al., 2016) pone de manifiesto que entre todos los tratamientos estudiados (conductuales y de modificación del patrón de habla, *fluency shaping*), ninguno destaca por encima de otro. Tampoco existen suficientes estudios con seguimiento a largo plazo que demuestren un mantenimiento sostenido de la ganancia de fluidez experimentada durante un tratamiento. Los pocos que existen son con un número de casos reducido y heterogéneo (Blomgren, 2010).

En resumen, actualmente no existe ninguna terapia, medicamento o intervención aceptada que permita la completa recuperación o mejora sustancial del adulto con tartamudez, así como su mantenimiento a largo plazo. Destacamos que la gran parte de estos estudios tienen como sujetos a hombres, obviando la circunstancia de que la tartamudez se produce mucho menos en mujeres como ya se ha mencionado anteriormente. Resulta curioso la omisión al hecho de una posible existencia de un factor neuroprotector de género en las investigaciones tradicionales. No obstante, como veremos a continuación en los últimos años cada vez hay un mayor número de trabajos en el estudio de la neurofisiología de la tartamudez en mujeres.

El avance de las neurociencias ha permitido en las últimas décadas un auge en los estudios neurofisiológicos de la tartamudez. Técnicas como la tomografía por emisión de positrones (*positron emission tomography*, PET), magnetoencefalografía (MEG), diferentes tipos de resonancias (estructural, funcional (*functional magnetic resonance imaging*, fRMI) e imágenes con tensor de difusión (*diffusion tensor imaging*, DTI)) o electromiografía (EMG) han permitido conocer mejor los posibles mecanismos subyacentes de este trastorno del habla.

En personas adultas con tartamudez (*adults who stutters*, AWS) se han observado locus de baja anisotropía fraccional (*fractional anisotropy*, FA) (parámetro que indica desmielinización) en hemisferio izquierdo (corteza motora primaria (M1), área motora suplementaria (*supplementary motor area*, SMA), área de Broca, corteza somatosensorial, corteza auditiva y cerebelo)(Neef, Anwander, & Friederici, 2015) (Connally, Ward, Howell, & Watkins, 2014) detectaron 3 clusters de baja FA

(método ALE) en el fascículo superior longitudinal, el fascículo arqueado y en la parte posterior del cuerpo calloso.

Las hipoactivaciones observadas se concentran en el hemisferio izquierdo (córtex motor de laringe, giro temporal inferior (*inferior temporal gyrus*, ITG), giro temporal superior (*superior temporal gyrus*, STG), vermis cerebral y núcleo rojo) (Belyk, Kraft, & Brown, 2015) Otros trabajos indican disminución en las conexiones entre los lóbulos cerebelosos VI y VIII y las regiones motoras, correlacionando negativamente con el grado de tartamudez. También se ha observado una disminución en la actividad de los ganglios basales en sus proyecciones a STG (responsable de la percepción de nuestra propia voz), lóbulo parietal inferior (*inferior parietal* lobule, IPL, responsable de la planificación y análisis de las silabas en memoria a corto plazo) y SMA (Yang, Jia, Siok, & Tan, 2016).

Se han reportado, por otra parte, hiper-activaciones en el hemisferio derecho en giro precentral, MFG, córtex motor de labios, opérculo rolándico, ínsula, homólogo de área Broca, pre SMA, SMA, IPL; así como en las conexiones de los ganglios basales (globo pálido interno, internal globus pallidus en inglés GPi, y putamen principalmente) con SMA (Soo-Eun Chang et al., 2018; Ingham, Ingham, Euler, & Neumann, 2016; Lu et al., 2010). Asimismo, es interesante destacar la sobreactivación bilateral sostenida de cerebelo (Fox et al., 2000). Durante una terapia de logopedia/conductual se produce un incremento aun mayor (menor automatización del habla) y tras un tiempo de acabar la terapia dicho incremento desaparece (Lu et al., 2012).

En lo que respecta al orden de activación de las diferentes regiones que están implicadas en los procesos del habla, los AWS tienen alterado el orden de activación neuronal del lenguaje, activándose primero M1 izquierdo y luego el área de Broca (Salmelin, Schnitzler, Schmitz, & Freund, 2000).

No obstante, parte de la dificultad del estudio de este trastorno radica en la heterogeneidad de los resultados entre diferentes trabajos (

). Si bien la mayoría pone de manifiesto anomalías neurológicas, los resultados muchas veces resultan contradictorios debido a la gran

variabilidad entre sujetos. No obstante revisiones recientes de la literatura (Etchell, Civier, Ballard, & Sowman, 2017) destacan las correlaciones entre severidad de la tartamudez y activación de GPi izquierdo, parte orbital homólogo de Broca, SMA bilateral, corteza somatosensorial bilateral y cerebelo bilateral, así como correlaciones entre menor tartamudez con activación de IPL izquierdo, área de Broca parte posterodorsal y una activación de gran parte del hemisferio derecho (STG, giro temporal medio (*mid temporal gyrus*, MTG), giro supramarginal (*supramarginal gyrus*, SMG), IPL, MFG) (Budde, Barron, & Fox, 2014).

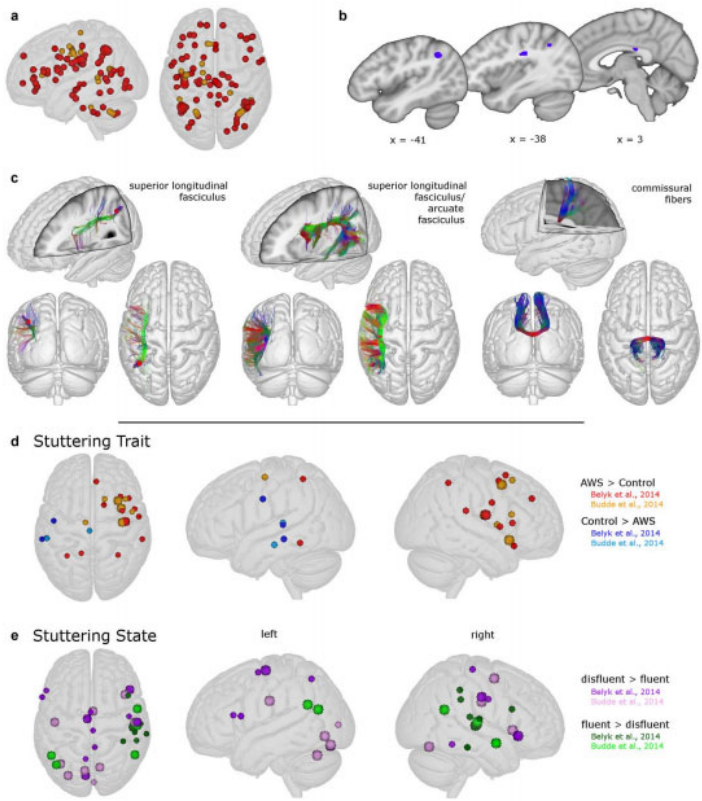
Por último, es interesante mencionar los estudios realizados en niños con tartamudez (3-10 años), los cuales permiten observar las diferencias antes de que el cerebro se reorganice como forma de intentar compensar el déficit, aportando una visión acerca de su patogénesis. Esta recuperación es más acusada en el caso de las niñas con tartamudez, reforzando la idea del factor genero nueroprotector. Debido a las complicaciones éticas y logísticas que este tipo de estudios tienen aparejadas, son pocos los trabajos que se han llevado a cabo en este tipo de sujetos. En ellos se han reportado zonas de baja FA en hemisferio izquierdo (córtex auditivo, M1, cuerpo calloso, SMA, área de Broca, cerebelo, capsula externa y SMG), así como en tractos que conectan áreas corticales y subcorticales lo cual podría sugerir una alteración temprana del sistema auditivo como factor importante en la patogénesis de la tartamudez (Chang et al. 2016; Chang 2014). Es interesante observar la menor dispersión en las regiones donde se detectaron diferencias que en el caso de los estudios en adultos. De igual manera los cambios más significativos de FA en niños que se han recuperado de la tartamudez se encuentran en la capsula exterior izquierda (que sirve de conexión entre la corteza auditiva y Broca) y el SMG izquierdo (Chang et al. 2015).

En base al género, se ha observado un procesamiento mas rápido en tareas de decisión semántica, así como una menor inhibición en el tracto IFG-STG. Este tracto es global porque forma parte del conjunto de la red de inhibición del procesamiento motor que engloba giro frontal inferior (inferior frontal gyrus en inglés, IFG) derecho, giro frontal medio

(mid frontal gyrus en inglés, MFG), preSMA derecha, núcleo subtalámico y putamen bilateral (Aron & Poldrack, 2006; Obeso et al., 2013). Si presentamos la tartamudez como un problema de falta de fluidez al principio de las frases (ya que en general es ahí cuando se produce el bloqueo y no en medio de una palabra), el sistema IFG-STG con al área motora suplementaria y los ganglios basales controlarían el timing del inicio del movimiento motor. Un estudio reciente de nuestro grupo reveló que el uso de estimulación magnética repetitiva de carácter inhibidor sobre el área motora suplementaria en un paciente con tartamudez, conseguía inhibir esa sobre inhibición, facilitando la fluidez (Mejias & Prieto, 2019).

***FIGURA 2**. Diferencias en neuroimagen de sujetos con tartamudez (a-c) Imagen de tensor de difusión. (a) Focos de anisotropía fraccional (AF en inglés) reducida. Las esferas rojas indican los focos de los estudios de personas de 14 a 52 años de edad que tartamudean, y las esferas naranjas indican los focos de los niños de edad 3 a 10 que tartamudean (S.-E. Chang et al., 2015). (b) En azul se ilustran los clusters de AF reducido a partir de un meta-análisis usando el método de estimación de la probabilidad de activación (ALE, en inglés) ($p<0.001$; FDR $q<0.05$). (c) Tractografía de difusión en un conjunto de datos DTI de alta resolución de un solo sujeto (Cykowski, Fox, Ingham, Ingham, & Robin, 2010). Se muestran tractos que cruzan una esfera con un diámetro de 5 mm alrededor de las coordenadas MNI del meta-análisis después de un registro lineal al espacio nativo del sujeto. (d, e) resonancia magnética funcional. (d) Comparativa entre sujetos control y persona con tartamudez en condiciones de habla normales o silencio. Los puntos rojos y naranjas muestran las áreas del cerebro que son más activas y los puntos azules y celestes corresponden con las menos activas en las personas con tartamudez en comparación con los sujetos control. Las sobre-activaciones del hemisferio derecho residen en el gyrus precentral, corteza motora de labio, ínsula, IFG pars opercularis, IFG pars orbitalis, pre-SMA, gyrus frontal medio, IPL y SPL. Las sobre-activaciones del hemisferio izquierdo residen en la SMA y en la SPL. Las hipoactivaciones del hemisferio izquierdo se localizan en la corteza motora de la laringe izquierda, la MTG izquierda, el surco temporal superior izquierdo, el vermis cerebeloso y el núcleo rojo (Belyk et al., 2015). (e) Diferencias en sujetos con tartamudez cuando hablan de forma fluida (puntos verdes y verde claro para las zonas activas) y cuando tienen episodios de tartamudez (puntos púrpura y violeta para las zonas activas). Las activaciones relacionadas con la fluidez residen principalmente en el hemisferio derecho, a saber, los gurús de Heschl, el planum temporale, la STG posterior, MTG, SMG, IPL, IFG pars opercularis y la MFG. Los correlatos del hemisferio izquierdo están en el IPL. Las activaciones relacionadas con las disfluencias residen en el área de Broca en el IFG pars orbitalis derecho, el IFG pars opercularis y pars triangularis izquierdo, bilateralmente en el SMA, la corteza somatosensorial y el cerebelo, y en el precuneus izquierdo y el globus pallidus izquierdo (Budde et al., 2014). Separar los estudios según las condiciones (silencio, habla con*

tartamudez o habla fluida) son muy útiles para investigar las causas, así como los intentos de compensar la tartamudez.



Adaptado de (Neef et al., 2015).

En cuanto al estudio relación tartamudez y trastornos de deglución, los datos demográficos y funcionales están resumidos en la **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**. La edad y el sexo fueron equivalentes en ambos grupos (edad: prueba t no pareado, p=0.4965; sexo: chi cuadrado p=0.3549). La puntuación en el test EAT-10 fue mayor en AWS que en el grupo control (prueba U de Mann-Whitney, Z = -2.559; p = 0.0105). Hubo un mayor número de sujetos con puntuación EAT-10 ≥3 (chi cuadrado, p = 0,0025) en el grupo de AWS (26/82, 31.7%) que en el grupo control (6/59, 10.1%).

***TABLA 1**. Datos demográficos y funcionales. SD= desviación standard. *=t test no pareado. **=chi cuadrado. ***=prueba Mann-Whitney U.*

Variable	**Sub-Variable**	**AWS**	**%**	**CONTROLES**	**%**	**p**
n		82		59		
EDAD (años)	Media±SD	36.1±10.1		37.5±12.9		0.4965 *
SEXO						
	Hombres	44		27		0.3549**
	Mujeres	38		32		
SEVERIDAD TARTAMUDEZ						
	Muy leve	18	22			
	Leve	44	54			
	Moderada	18	22			
	Severa	2	2			
EAT-10						
	Media±SD	3.76 ±6.9		1.08±2.7		
	Mediana	0.5		0		0.0105***
	Rango	0-28		0-14		
EAT-10 ≥3		26	32	6	10	0.0025**

Respecto al grupo de AWS, los resultados de la regresión logística binaria demostraron una asociación significativa entre SEXO con POSIBLE TRASTORNO DE DEGLUCIÓN (**¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**) . La comparación del grupo de AWS estratificado sobre la presencia o no de un posible trastorno de deglución (puntuación EAT-10 ≥3 o <3; Tabla 3) confirmó que los AWS femeninos tenían una posibilidad mucho mayor de sufrir posibles trastornos de deglución (hasta al 47,3%) que los AWS masculinos (alrededor del 18%).

***TABLA 3**. Regresión logística binaria en el grupo AWS.*

Variable	OR	Sig.	95% CL Lower	95% CL Upper
EDAD	1.032	0.235	0.980	1.088
SEXO	3.561	0.020	1.222	10.380
SEVERIDAD TARTAMUDEZ	0.615	0.248	0.269	1.403

***TABLA 4**. Datos demográficos y funcionales. Los sujetos han sido estratificados según la base de la puntuación en la prueba EAT-10. Puntuaciones ≥ 3 indican un posible trastorno de deglución. SD= desviación standard. *=t test no pareado. **=chi cuadrado.*

Variable	Sub-Variable	EAT-10 <3	%	EAT-10 ≥3	%	p
n		56		26		
EDAD (años)		35.2±10		38.4±10.2		0.1806*
SEXO						
	Hombres	36	81.8	8	18.2	0.0046**
	Mujeres	20	52.7	18	47.3	
SEVERIDAD TARTAMUDEZ						
	Media±SD	2.05±0.7		2.03±0.8		
	Mediana	2		2		
	Rango	1-3		1-4		
	Media±SD	2.12 ±1.1		2.58±1.0		
	Mediana	2		3		0.0448*** z=-2.006
	Rango	0-4		0-4		
EAT-10						
	Media±SD	0.37 ±0.7		11.0±8.7		
	Mediana	0		6		<0.0001*** z=-7.765
	Rango	0-2		3-28		

La comparación del grupo de AWS estratificado sobre la base del sexo (hombres y mujeres; Tabla 4 y 5) mostró que los AWS femeninos tuvieron puntuaciones EAT-10 significativamente más altas, sugiriendo que los trastornos de la deglución no solo son más frecuentes en AWS femeninos, sino que también son más graves.

***TABLA 5**. Datos demográficos y funcionales. AWS hombres y mujeres han sido separados. SD= desviación standard. *=t test no pareado. **=chi cuadrado. ***=prueba Mann-Whitney U.*

Variable	Sub-Variable	HOMBRES	%	MUJERES	%	p
n		44		38		
EDAD (años)		36±10.3		36.4±10.1		0.8613*
SEVERIDAD TARTAMUDEZ						
	Media±SD	2.02±0.6		2.07±0.8		
	Mediana	2		2		
	Rango	1-3		1-4		
EAT-10						
	Media±SD	2.1 ±5.3		5.6±8.2		
	Mediana	0		2		0.0008*** z=-3.330
	Rango	0-27		0-28		

5. DISCUSION

En esta investigación la presencia de posibles trastornos de deglución se estimó de acuerdo con la prueba EAT-10, donde una puntuación de 3 o más puntos se considera una señal de posible trastorno (Belafsky et al., 2008). Los resultados de nuestro estudio indican que los trastornos de deglución se encuentran en mayor proporción (tres veces más) en AWS que en controles. Además, en el grupo de AWS femeninos esta proporción alcanza casi el cincuenta por ciento.

Trabajos previos han planteado la hipótesis de que en la tartamudez, los programas motores de M1 (relación de excitación / inhibición cortical) en el sistema de fonación son defectuosos (incluyendo las vías cortico-bulbar a laringe y/o cuerdas vocales) (Etchell et al., 2017). Dado que

tanto tragar alimentos o pastillas grandes como hablar requieren un control motor fino de todo el sistema de laringe-garganta (Alvarez-Berdugo et al., 2016), estos resultados sugieren una posible relación a través de vías corticobulbar entre la tartamudez y los trastornos de deglución. No obstante, no hemos podido encontrar diferencias o correlación entre la severidad de la tartamudez y la posibilidad de sufrir un problema de deglución. El hecho de que los AWS femeninos tuvieran un grado de tartamudez similar, pero fueran más propensos a los trastornos de deglución, refuerza la hipótesis neuroprotectora.

Dada la correlación entre el grado de severidad de la tartamudez y el incremento en la conectividad de la red de inhibición de la respuesta motora al movimiento, dicha red inhibitoria podría ser clave a la hora de controlar el inicio del habla, como mostrado por técnicas de causalidad como la TMS (Obeso et al., 2013; Zandbelt, Bloemendaal, Neggers, Kahn, & Vink, 2013). El fascículo principal que involucra esta red es el tracto frontal derecho desde IFG hasta el preSMA, con un rol fundamental en la tartamudez (Neef et al., 2018).

6. CONCLUSIONES

Hasta ahora parece la hipótesis más completa sobre el mecanismo que origina la tartamudez parece ser que el trastorno es una consecuencia de una mala regulación en los circuitos de la inhibición global rápida, mediada por la vía hiperdirecta (ruta córtex→núcleo subtalámico→GPi/sustancia nigra pars reticulada→tálamo→córtex). Dicho fallo en la regulación de esta vía ocasionaría un exceso de inhibición cuyo efecto en SMA entorpecería el correcto lanzamiento de programas motores en M1. Dado que dicho tracto en mujeres tiene una menor actividad inhibidora que en hombres, se produciría una menor sobreinhibicion patológica que causa la tartamudez y por tanto se aliviarían los síntomas, como parece ser que ocurre, proporcionando un factor protector y un mejor pronóstico de recuperación en la infancia. Con respecto a futuras terapias que aprovechen esta diferencia neurológica, un reciente estudio ha mostrado un efecto favorable de la tDCS en la

fluidez de las personas con tartamudez (Chesters, Möttönen, & Watkins, 2018).

Nuestro estudio de patologías de deglución en tartamudez sugiere que al menos una de las disfunciones que provocan la tartamudez es una incorrecta ejecución de los outputs motores provenientes de la corteza motora primaria. Nuestro hallazgo aporta datos objetivos del estado de la deglución como marcadores de déficit en el trastorno del habla.

Revisiones recientes (Dick, Garic, Graziano, & Tremblay, 2018) indican que la región más crítica para la neuromodulación en la tartamudez puede ser el putamen izquierdo (no accesible directamente, solo indirectamente a través del área premotora como mostrado en el estudio III), el IFG (probado en el trabajo de (Chesters et al., 2018) anteriormente mencionado) y SMA ((Mejias & Prieto, 2019). Este estudio así como la revisión bibliográfica anterior sugieren que el IFG derecho, especialmente en mujeres debido a su mejor bilateralidad podría ser una diana efectiva para técnicas neuromodulatorias en el tratamiento de la tartamudez.

7. REFERENCIAS

Alvarez-Berdugo, D., Rofes, L., Casamitjana, J. F., Padrón, A., Quer, M., & Clavé, P. (2016). Oropharyngeal and laryngeal sensory innervation in the pathophysiology of swallowing disorders and sensory stimulation treatments. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1380*(1), 104–120. https://doi.org/10.1111/nyas.13150

Andrade, C. R. F. de, & Juste, F. S. (2011). [Systematic review of delayed auditory feedback effectiveness for stuttering reduction]. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, *23*(2), 187–191.

Aron, A. R., & Poldrack, R. A. (2006). Cortical and subcortical contributions to Stop signal response inhibition: role of the subthalamic nucleus. *The Journal of Neuroscience : The Official Journal of the Society for Neuroscience*, *26*(9), 2424–2433. https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.4682-05.2006

Baxter, S., Johnson, M., Blank, L., Cantrell, A., Brumfitt, S., Enderby, P., & Goyder, E. (2016). Non-pharmacological treatments for stuttering in children and adults: a systematic review and evaluation of clinical effectiveness, and exploration of barriers to successful outcomes. *Health Technology Assessment (Winchester, England)*, *20*(2), 1–302. https://doi.org/10.3310/hta20020

Belafsky, P. C., Mouadeb, D. A., Rees, C. J., Pryor, J. C., Postma, G. N., Allen, J., & Leonard, R. J. (2008). Validty and reliabilty of the Eating Assessment Tool (EAT-10). *Assessment*, *117*(12), 919–924.

Belyk, M., Kraft, S. J., & Brown, S. (2015). Stuttering as a trait or state - an ALE meta-analysis of neuroimaging studies. *The European Journal of Neuroscience*, *41*(2), 275–284. https://doi.org/10.1111/ejn.12765

Berwick, R. C., Friederici, A. D., Chomsky, N., & Bolhuis, J. J. (2013). Evolution, brain, and the nature of language. *Trends in Cognitive Sciences*, *17*(2), 98. https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.12.002

Blomgren, M. (2010). Stuttering treatment for adults: an update on contemporary approaches. *Seminars in Speech and Language*, *31*(4), 272–282. https://doi.org/10.1055/s-0030-1265760

Bothe, A. K., Davidow, J. H., Bramlett, R. E., & Ingham, R. J. (2006). Stuttering treatment research 1970-2005: I. Systematic review incorporating trial quality assessment of behavioral, cognitive, and related approaches. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *15*(4), 321–341. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/031)

Boyd, A., Dworzynski, K., & Howell, P. (2011). Pharmacological agents for developmental stuttering in children and adolescents: a systematic review. *Journal of Clinical Psychopharmacology*, *31*(6), 740–744. https://doi.org/10.1097/JCP.0b013e318234ee3b

Boyle, M. P., Blood, G. W., & Blood, I. M. (2009). Effects of perceived causality on perceptions of persons who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, *34*(3), 201–218. https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2009.09.003

Brady, J. P. (1991). The pharmacology of stuttering: a critical review. *The American Journal of Psychiatry*, *148*(10), 1309–1316. https://doi.org/10.1176/ajp.148.10.1309

Budde, K. S., Barron, D. S., & Fox, P. T. (2014). Stuttering, induced fluency, and natural fluency: a hierarchical series of activation likelihood estimation meta-analyses. *Brain and Language*, *139*, 99–107. https://doi.org/10.1016/j.bandl.2014.10.002

Catani, M., Mesulam, M. M., Jakobsen, E., Malik, F., Martersteck, A., Wieneke, C., … Rogalski, E. (2013). A novel frontal pathway underlies verbal fluency in primary progressive aphasia. *Brain*, *136*(8), 2619–2628. https://doi.org/10.1093/brain/awt163

Chang, S.-E., Zhu, D. C., Choo, a. L., & Angstadt, M. (2015). White matter neuroanatomical differences in young children who stutter. *Brain*, 694–711. https://doi.org/10.1093/brain/awu400

Chang, S. E., Chow, H. M., Wieland, E. A., & McAuley, J. D. (2016). Relation between functional connectivity and rhythm discrimination in children who do and do not stutter. *NeuroImage: Clinical*, *12*, 442–450. https://doi.org/10.1016/j.nicl.2016.08.021

Chang, Soo-Eun. (2014). Research updates in neuroimaging studies of children who stutter. *Seminars in Speech and Language*, *35*(2), 67–79. https://doi.org/10.1055/s-0034-1382151

Chang, Soo-Eun, Garnett, E. O., Etchell, A., & Chow, H. M. (2018). Functional and Neuroanatomical Bases of Developmental Stuttering: Current Insights. *The Neuroscientist*, 107385841880359. https://doi.org/10.1177/1073858418803594

Chesters, J., Möttönen, R., & Watkins, K. E. (2018). Transcranial direct current stimulation over left inferior frontal cortex improves speech fluency in adults who stutter. *Brain*, (February), 1–11. https://doi.org/10.1093/brain/awy011

Clements, A. M., Rimrodt, S. L., Abel, J. R., Blankner, J. G., Mostofsky, S. H., Pekar, J. J., … Cutting, L. E. (2006). Sex differences in cerebral laterality of language and visuospatial processing. *Brain and Language*, *98*(2), 150–158. https://doi.org/10.1016/j.bandl.2006.04.007

Connally, E. L., Ward, D., Howell, P., & Watkins, K. E. (2014). Disrupted white matter in language and motor tracts in developmental stuttering. *Brain and Language*, *131*, 25–35. https://doi.org/10.1016/j.bandl.2013.05.013

Cykowski, M. D., Fox, P. T., Ingham, R. J., Ingham, J. C., & Robin, D. A. (2010). A study of the reproducibility and etiology of diffusion anisotropy differences in developmental stuttering: a potential role for impaired myelination. *NeuroImage*, *52*(4), 1495–1504. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2010.05.011

De Nil, L. F., Sasisekaran, J., Van Lieshout, P. H. H. M., & Sandor, P. (2005). Speech disfluencies in individuals with Tourette syndrome. *Journal of Psychosomatic Research*, *58*(1), 97–102. https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2004.06.002

Dick, A. S., Garic, D., Graziano, P., & Tremblay, P. (2018). The frontal aslant tract (FAT) and its role in speech, language and executive function. *Cortex*. https://doi.org/10.1016/j.cortex.2018.10.015

Etchell, A. C., Civier, O., Ballard, K. J., & Sowman, P. F. (2017). A systematic literature review of neuroimaging research on developmental stuttering between 1995 and 2016. *Journal of Fluency Disorders*. https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2017.03.007

Fox, P. T., Ingham, R. J., Ingham, J. C., Zamarripa, F., Xiong, J. H., & Lancaster, J. L. (2000). Brain correlates of stuttering and syllable production. A PET performance-correlation analysis. *Brain : A Journal of Neurology*, *123 (Pt 1*, 1985–2004.

Friederici, A. D., & Gierhan, S. M. E. (2013). The language network. *Current Opinion in Neurobiology*, *23*(2), 250–254. https://doi.org/10.1016/j.conb.2012.10.002

Glasser, M. F., Coalson, T. S., Robinson, E. C., Hacker, C. D., Harwell, J., Yacoub, E., … Van Essen, D. C. (2016). A multi-modal parcellation of human cerebral cortex. *Nature*, *536*, 171. Retrieved from https://doi.org/10.1038/nature18933

Gonzáles, Rafael & Hornauer-Hughes, A. (1996). Cerebro y lenguaje. *El Lenguaje Humano*, *1*, 20–28.

González R. (2011). *Trastorno del Lenguaje y Habla* (Neurología). Mediterráneo.

Guitar. (2013). *Stuttering: An Integrated Approach to Its Nature and Treatment* (4th ed.). Baltimore, Maryland: Williams & Wilkins.

Hickok, G., & Poeppel, D. (2004). Dorsal and ventral streams: a framework for understanding aspects of the functional anatomy of language. *Cognition*, *92*(1–2), 67–99. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2003.10.011

Ingham, R. J., Ingham, J. C., Euler, H. A., & Neumann, K. (2016). Stuttering treatment and brain research in adults: A still unfolding relationship. *Journal of Fluency Disorders*. https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2017.02.003

Kikuchi, Y., Ogata, K., Umesaki, T., Yoshiura, T., Kenjo, M., Hirano, Y., … Tobimatsu, S. (2011). Spatiotemporal signatures of an abnormal auditory system in stuttering. *NeuroImage*, *55*(3), 891–899. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2010.12.083

Lu, C., Chen, C., Peng, D., You, W., Zhang, X., Ding, G., … Howell, P. (2012). Neural anomaly and reorganization in speakers who stutter: a short-term intervention study. *Neurology*, *79*(7), 625–632. https://doi.org/10.1212/WNL.0b013e31826356d2

Lu, C., Peng, D., Chen, C., Ning, N., Ding, G., Li, K., … Lin, C. (2010). Altered effective connectivity and anomalous anatomy in the basal ganglia-thalamocortical circuit of stuttering speakers. *Cortex; a Journal Devoted to the Study of the Nervous System and Behavior*, *46*(1), 49–67. https://doi.org/10.1016/j.cortex.2009.02.017

Månsson, H. (2000). Childhood stuttering: Incidence and development. *Journal of Fluency Disorders*, *25*(1), 47–57. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0094-730X(99)00023-6

Mejias, G., & Prieto, J. (2019, May). A single case report of a patient with stuttering who improved after open label TMS. *Brain Stimulation*. United States. https://doi.org/10.1016/j.brs.2019.01.011

Metzger, F. L., Auer, T., Helms, G., Paulus, W., Frahm, J., Sommer, M., & Neef, N. E. (2017). Shifted dynamic interactions between subcortical nuclei and inferior frontal gyri during response preparation in persistent developmental stuttering. *Brain Structure & Function*. https://doi.org/10.1007/s00429-017-1476-1

Neef, N. E., Anwander, A., Bütfering, C., Schmidt-Samoa, C., Friederici, A. D., Paulus, W., & Sommer, M. (2018). Structural connectivity of right frontal hyperactive areas scales with stuttering severity, (December 2017). https://doi.org/10.1093/brain/awx316

Neef, N. E., Anwander, A., & Friederici, A. D. (2015). The Neurobiological Grounding of Persistent Stuttering: from Structure to Function. *Current Neurology and Neuroscience Reports*, *15*(9), 579. https://doi.org/10.1007/s11910-015-0579-4

Neef, N. E., Bütfering, C., Anwander, A., Friederici, A. D., Paulus, W., & Sommer, M. (2016). Left posterior-dorsal area 44 couples with parietal areas to promote speech fluency, while right area 44 activity promotes the stopping of motor responses. *NeuroImage*. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2016.08.030

O. Bloodstein and N. Bernstein Ratner. (2008). *A Handbook on Stuttering* (6th ed.). Clifton Park, NY.

Obeso, I., Cho, S. S., Antonelli, F., Houle, S., Jahanshahi, M., Ko, J. H., & Strafella, A. P. (2013). Stimulation of the pre-SMA influences cerebral blood flow in frontal areas involved with inhibitory control of action. *Brain Stimulation*, *6*(5), 769–776. https://doi.org/10.1016/j.brs.2013.02.002

Pagel, M. (2017). Q&A: What is human language, when did it evolve and why should we care? *BMC Biology*, *15*(1), 64. https://doi.org/10.1186/s12915-017-0405-3

Perez, H. R., Doig-Acuna, C., & Starrels, J. L. (2015). “Not Unless It’s a Life or Death Thing”: A Qualitative Study of the Health Care Experiences of Adults Who Stutter. *Journal of General Internal Medicine*. https://doi.org/10.1007/s11606-015-3302-x

Ramímez, G. Á. (2017). *Las personas con tartamudez en España. Libro Blanco* (1st ed.). Madrid: Cinca, S.A.

Riley, G. (2009). *Stuttering severity instrument for children and adults (SSI-4)* (4th ed.). Austin, TX: Pro-Ed.

Salmelin, R., Schnitzler, A., Schmitz, F., & Freund, H. J. (2000). Single word reading in developmental stutterers and fluent speakers. *Brain : A Journal of Neurology*, *123 (Pt 6*, 1184–1202.

Taglialatela, J. P., Russell, J. L., Schaeffer, J. A., & Hopkins, W. D. (2011). Chimpanzee Vocal Signaling Points to a Multimodal Origin of Human Language. *PLOS ONE*, *6*(4), e18852. Retrieved from https://doi.org/10.1371/journal.pone.0018852

Wong, B., Yin, B., & O’Brien, B. (2016). Neurolinguistics: Structure, Function, and Connectivity in the Bilingual Brain. *BioMed Research International*, *2016*(January). https://doi.org/10.1155/2016/7069274

Yairi, E., & Ambrose, N. (2013). Epidemiology of stuttering: 21st century advances. *Journal of Fluency Disorders*, *38*(2), 66–87. https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2012.11.002

Yang, Y., Jia, F., Siok, W. T., & Tan, L. H. (2016). Altered functional connectivity in persistent developmental stuttering. *Scientific Reports*, *6*, 19128. https://doi.org/10.1038/srep19128

Zandbelt, B. B., Bloemendaal, M., Neggers, S. F. W., Kahn, R. S., & Vink, M. (2013). Expectations and violations: delineating the neural network of proactive inhibitory control. *Human Brain Mapping*, *34*(9), 2015–2024. https://doi.org/10.1002/hbm.22047

ANÁLISIS DE LA PREVALENCIA DE LA VIOLENCIA ENTRE PAREJAS ADOLESCENTES SUFRIDA POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

A la hora de abordar el estudio de la violencia entre parejas nos encontramos con un gran entramado terminológico que existe ante su estudio (Muñoz-Rivas et al., 2014). De este modo, conceptos como el propio dating violence, soutship violence, intimate partner violence, o violencia de género son los más encontrados.

Todos ellos tienen en común el estar referidos a la violencia que se ejerce entre los miembros de una pareja (Arnoso, et al., 2017), tanto durante la relación, como tras la ruptura de la misma (Johnson, 2011). Un tipo de violencia que, además, puede ejercerse en el caso de las parejas heterosexuales, de tres modos: unidireccional (asociada a la violencia de género o violencia machista), unidireccional (únicamente de un miembro de la pareja hacia el otro), y bidireccional (en la que ambos miembros de la pareja son víctimas y agresores) (Arnoso et al., 2017; Menesini et al., 2011). Al hilo de estas ideas, hemos de destacar que estudios como el de Muñoz y Echeburúa (2016) demuestran que los tipos de violencia entre parejas más prevalentes son aquellos que se caracterizan por ser heterogéneos y bidireccionales.

En definitiva, cuando hablamos de dating violence nos referimos a un tipo de violencia que tiene lugar entre los miembros de una pareja de adolescentes y adultos de temprana edad, que ocurre tanto durante la duración de la relación, como tras el haber finalizado la misma (Arnoso et al., 2017; Vizcarra et al., 2013). Siendo un aspecto que se considera

como característica propia de este tipo de violencia, y que dicho sea de paso, la diferencia de la violencia entre parejas adultas, el hecho de que las agresiones son mutuas, y los implicados en la misma desempeñan lo que podríamos denominar como un doble rol, víctima y a la vez agresor, en sus relaciones de pareja (Alegría y Rodríguez, 2017; Cava et al., 2015; Moral y López, 2013; Rey-Anacona, 2013; Rodríguez, 2015). Pudiendo ejercerse tanto de manera psicológica, como física, y sexual (Flores et al., 2015).

Analizar, identificar y evaluar la presencia de daiting violence es en la actualidad muy importante debido a la consideración de que en esas relaciones puede forjarse ideas erróneas sobre relaciones de género que pueden repercutir de forma negativa en la edad adulta, la problemática que supone, y las enormes consecuencias que conlleva (Carrascosa et al.,2018; Cortés-Ayala et al., 2015; Viejo, 2014; Vizcarra y Póo, 2013), llegando a convertirse en un problema de salud pública (Heredia et al.,2013; Rodríguez et al., 2018; Gómez et al., 2014).

En cuanto a estas últimas son diversos los estudios que confirman el hecho de un peor ajuste psicosocial por parte de los implicados en este tipo de violencia, los cuales también hacen uso de la violencia con el grupo de iguales (Cava et al., 2015). En elación con estas ideas, se encuentra la investigación realizada por De la Villa et al. (2017), quienes establecen como una de las grandes consecuencias del sometimiento a este tipo de violencia el hecho de una baja autoestima y un elevado sentimiento de dependencia emocional en las víctimas con respecto a las no víctimas. Y en el caso de las consecuencias de los agresores, estos experimentan un peor autoconcepto tanto a nivel familiar, como social y emocional en los mismos, siendo más bajo en el caso del género masculino (Cava et al., 2015).

No obstante, indistintamente del sexo parece existir consenso a la hora de establecer que este tipo de violencia posee como consecuencias la existencia de elevadas dificultades tanto de carácter personal, como social, que se manifiestan a nivel psicológico por medio de un autoconcepto negativo y escasos niveles de satisfacción vital, abuso de sustancias adictivas, conductas sexuales inseguras, elevada ansiedad y

sintomatología depresiva, e incluso intentos de suicidio (Carrascosa et al.,2016; Exner-Cortens, 2014; Exner-Cortens et al., 2013)

Y es que son números los estudios tanto de carácter psicoevolutivo como puramente educativos que alertan sobre las consecuencias que el verse implicado en este tipo de violencia durante las primeras experiencias amorosas o sentimentales pueden suponer (Muñoz et al., 2013) en cuanto a una posible implicación en problemas relacionados con la violencia de género en el futuro (Muñoz-Rivas et al.,2007). Sin olvidar el impacto negativo sobre la salud (física y mental) que la misma puede tener en los adolescentes (Ackard y Neumark-Sztainer, 2002; Banyard y Cross, 2008).

Consecuencias negativas que además de sociales, también pueden ser interpersonales (Rubio-Garay et al., 2017), llegando a darse incluso en el contexto escolar a través de inseguridad, dificultades en las tareas académicas, bajo rendimiento escolar, abandono o absentismo (Banyard y Cross, 2008; Rubio-Garay et al., 2015; Teten et al.,2009).

Además, en cuanto a esta temática, son diversos los trabajos que han intentado identificar tanto los factores de riesgo como de protección dentro de la misma (Foshee y Matthew, 2007) que quedan agrupados en factores individuales, factores personales y factores ambientales (Rubio-Garay et al., 2017).

Aunque también existen otra serie de factores de riesgo, que se corresponden tanto con el contexto social, los cuales hacen alusión al nivel socioeconómico o educativo, el lugar de procedencia, o los prejuicios acerca de los roles de género (Puente-Martínez et al., 2016;¡; Rubio-Garay et al., 2015; Valdivia y González, 2014).

Y en cuanto a factores personales, y en este caso la edad, son diversos los estudios que demuestran que existe una relación directa entre una corta edad y la presencia de violencia (Bonomi et al., 2012; Palmetto et al.,2013), mientras que otros estudios ponen de relieve la existencia de una relación directa entre el aumento de la edad y la disminución de las conductas violentas (Redondo et al., 2017). Por lo que el aumento de edad, en este sentido, se considera un factor protector.

La dating violence es un tipo de violencia que se ejerce a través de la vigilancia, mando y poder hacia la pareja, convirtiéndose en una acción reiterada y abusiva (Muñiz et al., 2015), y cuya finalidad es provocar daño hacia el otro miembro (Celis y Rojas, 2015). Teniendo también como características propias el poder adoptar distintas formas, es decir, puede ser de tipo verbal (O'Leary et al., 2008), de tipo psicológico (Aiquipa, 2015), de tipo físico (Muñoz-Rivas et al., 2007; Ortega y Sánchez, 2011), de tipo social (González-Ortega et al., 2008), o incluso de tipo sexual (Ortega et al., 2008).

La actual prevalencia e importancia de la violencia entre parejas adolescentes o dating violence ha dado lugar a numerosas investigaciones acerca de la incidencia, factores de riesgo, y tipos de violencia más presentes en torno a la misma (Rubio-Garay et al., 2017). De manera que se ha consolidado como un problema tanto a nivel científico como psicoeducativo (Muñoz et al., 2013) debido a su elevada prevalencia (Fernandez-González y Muñoz-Rivas, 2013) como así lo han demostrado estudios realizados tanto a nivel nacional (Corral y Calvete, 2006; Fernández-Fuertes et al., 2011; Muñoz-Rivas et al.,2007), como internacional (O'Leary et al., 2008; Sears, Byers, y Price, 2007). No obstante, también hemos de destacar que la dating violence ha sido menos estudiada que la violencia conyugal (Vizcarra et al., 2013).

En relación con ello, el número de trabajos llevados a cabo sobre esta temática en nuestro país es escaso, y las muestras de los mismos han estado compuestas por alumnado perteneciente a la etapa educativa de la ESO, o estudiantes universitarios (Aguilar et al., 2009).

Sin embargo, los resultados aportados por tales trabajos han de conducir al desarrollo de distintas intervenciones de carácter preventivo en los entornos educativos tanto de educación primaria, como de secundaria (Cornelius y Resseguie, 2007).

Dicha intervención, sobre todo mediante programas, se inició en torno a la década de los 80 en lugares como Canadá o Estados Unidos (Muñoz et al., 2013). Destacando a nivel internacional el programa Skills for Violence Free Relation-ships (Levy, 1984), el proyecto Building Relationships in Greater Harmony Together (Avery-Leaf et al., 1997), el

Safe Dates (Foshee et al., 1998), o el programa The Fourth R, basado en el Youth Relationships Project (YRP) (Wolfe et al., 2003), así como el programa de relaciones saludables (Healthy Relationships Programme) desarrollado por Bell y Stanley (2006), el Touch with Teens desarrollado por Aldridge et al. (1993), el Southside Teens About Respect elaborado por Schewe y Anger (2000), o el Expect respect: Promoting Safe and Healthy Relationships for All Youth, elaborado por Rosenbluth (2002).

Sin embargo, a nivel nacional, el número de programas desarrollados relacionados con esta temática es inferior (Muñoz et al., 2013). Al igual que sucede con los instrumentos que muestren una adecuada fiabilidad y validez para evaluar la dating violence (Recio et al., 2007).

Con respecto a los programas, destacan el programa de Hernando (2008), el programa La Máscara del Amor (LMA) desarrollado por Garrido y Casas (2009) y el programa de prevención de la violencia en el noviazgo desarrollado por Díaz-Aguado (2002).

Además, en cuanto a esta temática, son diversos los trabajos que han intentado identificar tanto los factores de riesgo como de protección dentro de la misma (Espelage y Low, 2013; Foshee y Matthew, 2007) que quedan agrupados en factores individuales, factores personales y factores ambientales. Por lo que consideramos que la intervención mediante programas no debe quedarse únicamente en el tratamiento de los factores personales, sino que deben también abarcar a aspectos relacionados con las influencias de carácter familiar y ambiental.

2. OBJETIVOS

- Por todo ello, el objetivo de este trabajo es definir e identificar cuáles son los tipos de violencia en la pareja sufridos por los universitarios en mayor medida, según su propia experiencia. Así como delimitar las posibles influencias existentes en cuanto a estos tipos de violencia en función del sexo, la edad, o la titulación de procedencia.

3. METODOLOGÍA

El método empleado en este trabajo se corresponde con ser de tipo correlacional, con un diseño ex post facto, de carácter retrospectivo y comparativo, puesto que en el mismo se comparan a las no víctimas y a las víctimas de la violencia relacional durante el noviazgo, con una variable dependiente, la cual se corresponde con cada una de las tres dimensiones que integran la Inteligencia Emocional.

a) Participantes

Este trabajo posee una muestra de 341 participantes seleccionados mediante muestreo aleatorio simple, los cuales pertenecen al primer y segundo curso de los Grados de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Almería. De los cuales el 57.2% (N=195) eran hombres, y el 42.8% (N=146) eran mujeres.

Su rango de edad se situó entre los 18 y los 36 años (M= 19.58; DT= 2.47). Siendo la edad media de los hombres (M= 19.83; DT= 2.08) y la de las mujeres (M= 19.25; DT= 2.88). Con respecto a la edad, con 18 años encontramos a un 46.9% de la muestra, con 19 años un 14.1% de la muestra, con 20 años un 15% de la muestra, con 21 años un 13.2% de la muestra, con 22 años un 4.1% de la muestra, con 23 años un 0.9% de la muestra, con 24 años un 1.8% de la muestra, con 25 años un 1.2% de la muestra, con 26 años un 0.3% de la muestra, con 28 años un 1.2% de la muestra, y con 29, 30, 33, 35 y 36 años un 0.3% de cada edad respectivamente.

b) Instrumentos

Se han empleado dos instrumentos en este estudio. El primero de ellos se corresponde con la versión en español del Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory-CADRI (Wolfe et al., 2001) elaborada a partir del mismo por Fernández-Fuertes, Fuertes, y Pulido (2006). Posee un total de treinta y cinco ítems que evalúan la violencia física (7 ítems), la violencia verbal (9 ítems), la violencia social (3 ítems), la violencia relacional o social (5 ítems), la violencia sexual (4 ítems) y el estilo de solución de conflictos (10 ítems) (Benítez y Muñoz, 2014).

Contando con distintas subescalas en las que se debe responder atendiendo a la frecuencia con que ha sufrido o ejercido cada uno de los enunciados, las cuales se corresponden con una escala de valoración tipo Likert de cuatro alternativas: nunca, rara vez, a veces y con frecuencia.

Dicho instrumento evalúa la violencia entre la pareja desde dos visiones: la violencia ejercida y la violencia recibida. En el caso de este trabajo únicamente se utilizaron aquellos ítems referidos a la violencia recibida o sufrida. Para este tipo de violencia, el Alpha de Cronbach =0.86 (Fernández-Fuertes et al., 2006) de =0.82 (Cava et al., 2015), de =0.85 (Abilleira y Rodicio-García, 2017). En el caso de este trabajo el Alpha de Cronbach =0.67.

Por otro lado, el segundo es un instrumento empleado fue elaborado "ad hoc" con la finalidad de la obtención de datos de carácter sociodemográfico de la muestra en relación con la edad, sexo, titulación, o el curso.

c) Procedimiento

La complementación de los cuestionarios por parte de la muestra fue realizada mediante la visita a la clase de referencia de cada titulación y curso (previo acuerdo con el profesor), en los primeros o últimos veinte minutos de clase. Se ofreció una breve explicación sobre la complementación de este, y la confidencialidad de los datos, la finalidad de esta investigación, en cuanto a los objetivos que se pretendían, y la importancia de su participación.

La recolección de los datos fue realizada durante el curso 2018/2019 y fue llevada a cabo por el investigador principal de este trabajo. Previamente a ello, dicha persona fue la encargada tanto de la elección del instrumento escogido, previo análisis bibliográfico de los distintos instrumentos existentes, como del estudio de las características del mismo, en cuanto a factores evaluables, análisis del propio cuestionario y criterios para su aplicación y evaluación de los resultados.

d) Análisis de datos

El análisis de datos se ha realizado a través del programa estadístico SPSS.25. En un primer momento calcularon tanto la media como la desviación típica de cada uno de los factores. A continuación, se analizaron las frecuencias y porcentajes de cada uno de los ítems relacionados con el tipo de violencia que con mayor prevalencia ha sido identificado por la muestra. Para después, con la finalidad de analizar la relación entre cada uno de los factores con otras cuestiones, como el sexo, se analizaron las diferencias medias mediante la prueba t de Student y el cálculo de la d de Cohen. Así como el cálculo del coeficiente de correlación de Pearson, y del ANOVA en el caso de analizar la relación entre cada uno de los tipos de violencia con variables como la titulación de procedencia.

4. RESULTADOS

En primer lugar, se analizaron las puntuaciones medias para cada uno de los tipos de violencia. Tal y como se expone en la siguiente tabla, la violencia que mayor puntuación media posee es la violencia verbal (M= 15.91; DT= 4.51), seguida de la violencia física (M= 10.13; DT= 2.64), la violencia sexual (M= 5.38; DT= 1.91), y la violencia relacional (M= 5.11; DT= 1.87).

TABLA 1. *Medias y desviaciones típicas de cada tipo de violencia*

Tipo de violencia ejercida	*M*	*DT*
Violencia física	10.13	2.64
Violencia relacional	5.11	1.87
Violencia sexual	5.38	1.91
Estilo de resolución de conflictos	26.10	5.64
Violencia verbal	15.91	4.51

Fuente: elaboración propia

En la tabla 2 se muestra que no existe correlación entre hombres y mujeres en la violencia sexual (t(341)= 1.34; p=.18),

TABLA 2. *Tipo de violencia ejercida. Descriptivos y prueba t según sexo (hombre/ mujer)*

Tipo de violencia	Medias por género		*T*	*p*	*d*
	Masculino	Femenino			
Violencia sexual	5.50	5.22	1.34	.18	-

Fuente: elaboración propia

En la siguiente tabla (Tabla 3) se presentan los resultados de las medias obtenidas en los distintos tipos de violencia ejercida, comparando entre la muestra perteneciente al Grado en Educación Primaria, y el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Como se observa, no existe correlación entre ninguna de las dos titulaciones en la violencia sexual (t(341)= .38; p=.70).

TABLA 3. *Tipo de violencia ejercida. Descriptivo y prueba t según titulación (CAFD/ Educación Primaria)*

Valores	Medias por género		*T*	*p*	*d*
	CAFD	Ed. Primaria			
Violencia sexual	5.41	5.33	.38	.70	-

Fuente: elaboración propia

Otro de los objetivos planteados fue comprobar la posible relación que la edad podría tener en haber sufrido algunos de estos tipos de violencia.

Tal y como se puede comprobar en la siguiente tabla, el análisis de la varianza ANOVA muestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre la violencia sexual sufrida. En este caso, os participantes cuyas edades están comprendidas entre los están entre los 26 y 36 años han sufrido más violencia sexual que los que tienen una edad comprendida entre los 19 y los 25 años, y estos que los que tienen 18 años.

TABLA 4. *Anova entre la edad y los tipos de violencia sufrida*

	Edad	*N*	*Media*	*DT*	ANOVA	
					F	Sig.
Tipo de violencia sufrida	De 19 a 25 años	172	5.17	1.86		
	De 26 a 36 años	9	5.44	2.96		
Violencia sexual sufrida	18 años	159	5.16	1.43	5.12	.00
	De 19 a 25 años	172	5.49	2.10		
	De 26 a 36 años	9	7.11	3.88		

5. DISCUSIÓN

La actual prevalencia e importancia de la violencia entre parejas adolescentes o dating violence ha dado lugar a numerosas investigaciones acerca de la incidencia, factores de riesgo, y tipos de violencia más presentes en torno a la misma (Rubio-Garay et al., 2017). De manera que se ha consolidado como un problema tanto a nivel científico como psicoeducativo (Muñoz et al., 2013), como así lo han demostrado estudios realizados tanto a nivel nacional (Corral y Calvete, 2006; Fernández-Fuertes et al., 2011; Muñoz-Rivas et al.,2007), como internacional (O'Leary et al., 2008; Sears et al., 2007). No obstante, también hemos de destacar que la dating violence ha sido menos estudiada que la violencia conyugal (Vizcarra et al., 2013).

En relación con ello, el número de trabajos llevados a cabo sobre esta temática en nuestro país es escaso, y las muestras de los mismos han estado compuestas por alumnado perteneciente a la etapa educativa de la ESO, o estudiantes universitarios (Aguilar et al.,2009). Donde la mayor parte de las investigaciones relacionadas con la dating violence tienen como eje temático la investigación de la prevalencia de este tipo de violencia (Hernando, 2008).

Así como, además, pone de manifiesto la existencia de correlación positiva entre la edad y los tipos de violencia, al contrario de lo aportados por otros trabajos en los que esta correlación era negativa (Capaldi et

al., 2012; Fernández-Fuertes y Fuertes, 2010; Muñoz-Rivas et al., 2007).

Por todo ello, parece más que necesario que desde las administraciones públicas se preste una mayor atención a este tipo de violencia (Muñoz-Rivas et al., 2007; Silverman et al., 2001), o dicho en otras palabras al desarrollo de programas de prevención primaria (Pérez y Rasmussen, 1997) en los entornos educativos (Cornelius y Resseguie, 2007). Ya que únicamente identificando tanto la prevalencia como los factores de riesgo de este fenómeno seremos capaces de desarrollar programas preventivos eficaces contra la violencia en la pareja. Y dado a que las primeras relaciones sentimentales se dan en la adolescencia, el contexto educativo en general, y la etapa de educación secundaria en particular, se consolidan como el escenario perfecto para llevarlos a cabo (Rubio-Garay et al 2017).

6. CONCLUSIONES

La actual prevalencia e importancia de la violencia entre parejas adolescentes o dating violence ha dado lugar a numerosas investigaciones acerca de la incidencia, factores de riesgo, y tipos de violencia más presentes en torno a la misma (Rubio-Garay et al.,2017). De manera que se ha consolidado como un problema tanto a nivel científico como psicoeducativo (Muñoz et al., 2013) debido a su elevada prevalencia (Fernandez-González y Muñoz-Rivas, 2013) como así lo han demostrado estudios realizados tanto a nivel nacional (Corral y Calvete, 2006; Fernández-Fuertes et al., 2011; Muñoz-Rivas et al.,2007), como internacional (O'Leary et al., 2008; Sears et al., 2007). No obstante, también hemos de destacar que la dating violence ha sido menos estudiada que la violencia conyugal (Vizcarra et al., 2013).

La violencia entre parejas adolescentes es una temática de gran interés, elevada prevalencia y enormes repercusiones tanto físicas, como psicológicas. En cuanto a sus formas de manifestación se corresponden con comportamientos relacionados con el control, la violencia verbal, la humillación, la desvalorización, la hostilidad, la intimidación o el desprecio a la pareja. De esta manera, el análisis de los resultados mostrados

demuestra el hecho de no mostrar diferencias estadísticamente significativas entre sexos, aunque sí entre titulaciones, en las que los estudiantes pertenecientes al Grado de Educación Primaria muestran una mayor violencia física sufrida que los estudiantes pertenecientes al Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

7. REFERENCIAS

Abilleira, M.P., y Rodicio-García, M.L. (2017). Análisis del autoconcepto en las víctimas de violencia de género entre adolescentes. *Suma psicológica*, *24*(2), 107-114. doi: 10.1016/j.sumpsi.2017.08.001

Ackard, D.M., y Neumark-Sztainer, D. (2002). Date violence and date rape among adolescents: Associations with disordered eating behaviors and psychological health. *Child abuse & neglect*, *26*(5), 455-473.

Aguilar, C., Alonso, M.J., Melgar, P., y Molina, S (2009). Violencia de género en el ámbito universitario: medidas para su superación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 16,* 85-94.

Alegría, M., y Rodríguez, A. (2015). Violencia en el noviazgo: perpetración, victimización y violencia mutua. Una revisión. *Actualidades en Psicología, 29*(118), 57-72. doi:10.15517/ap.v29i118.16008

Arnoso, A., Ibabe, I., Arnoso, M., y Elgorriaga, E. (2017). El sexismo como predictor de la violencia de pareja en un contexto multicultural. *Anuario de Psicología Jurídica*, *27*(1), 9-20. doi: https://doi.org/10.1016/j.apj.2017.02.001

Banyard, V.L., y Cross, C. (2008). Consequences of teen dating violence: Understanding intervening variables in ecological context. *Violence against women*, *14*(9), 998-1013.

Benítez, J.L., y Muñoz, J.F. (2014). Análisis factorial de las puntuaciones del CADRI en adolescentes universitarios españoles. *Universitas Psychologica, 13*(1), 175-186. doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-1.afpc

Bonomi, A.E., Anderson, M.L., Nemeth, J., Bartle-Haring, S., Buettner, C., y Schipper, D. (2012). Dating violence victimization across the teen years: abuse frequency, number of abusive partners, and age at first occurrence. *BMC Public Health, 12*, 2-10.

Capaldi, D.M., Knoble, N.B., Shortt, J.W., y Kim, H.K. (2012). A systematic review of risk factors for intimate partner violence. *Partner Abuse*, *3*(2), 231-280.

Carrascosa, L., Cava, M.J., y Buelga, S. (2018). Perfil psicosocial de adolescentes españoles agresores y víctimas de violencia de pareja. *Universitas Psychologica*, *17*(3), 183-193. doi: 10.11144/Javeriana.upsy17-3.ppae

Carrascosa, L., Cava, M.J., y Buelga, S. (2018). Perfil psicosocial de adolescentes españoles agresores y víctimas de violencia de pareja. *Universitas Psychologica*, *17*(3), 183-193. doi: 10.11144/Javeriana.upsy17-3.ppae

Cornelius, T.L., y Resseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior, 1*2, 364-375. doi: https://doi.org/10.1016/j.avb.2006.09.006

Corral, S., y Calvete, E. (2006). Evaluación de la violencia en las relaciones de pareja mediante las escalas de tácticas para conflictos: estructura factorial y diferencias de género en jóvenes. *Psicología Conductual, 14*(2), 215-233.

Cortés-Ayala, L., Flores Galaz, M., Bringas Molleda, C., Rodríguez-Franco, L., López-Cepero Borrego, J., y Rodríguez Díaz, F. J. (2015). Relación de maltrato en el noviazgo de jóvenes mexicanos: análisis diferencial por sexo y nivel de estudios. *terapia psicolÓgica*, *33*(1), 5-12.

de la Villa Moral Jiménez, M., Bringas Molleda, C., Ovejero Bernal, A., Morales Quintero, L. A., y Rodríguez Díaz, F. J. (2017). Emergencia sociosanitaria en consumo de riesgo de alcohol y síntomas de dependencia en jóvenes. *Salud y drogas*, *17*(2), 91-99.

Exner-Cortens, D. (2014). Theory and teen dating violence victimization: Considering adolescent development. *Developmental Review*, *34*(2), 168-188.

Exner-Cortens, D., Eckenrode, J., y Rothman, E. (2013). Longitudinal associations between teen dating violence victimization and adverse health outcomes. *Pediatrics*, *131*(1), 71.

Fernández-Fuertes, A. A.,y Fuertes, A. (2010). Physical and psychological aggression in dating relationships of Spanish adolescents: Motives and consequences. *Child Abuse & Neglect*, *34*(3), 183-191.

Fernández-Fuertes, A.A., Fuertes, A., y Pulido, R.F. (2006). Evaluación de la violencia en las relaciones de pareja de los adolescentes. Validación del Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory (CADRI) versión española. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 6*(2), 339-358.

Fernández-Fuertes, A.A., Orgaz, B., y Fuertes, A. (2011). Características del comportamiento agresivo en las parejas delos adolescentes españoles. *Psicología Conductual*, *3*, 501–522.

Flores, M.L., Juárez, C., y Vidaña, D.C. (2015). Percepción de la violencia en el noviazgo entre universitarios: ¿control o amor? *CUHSO. Cultura-Hombre-Sociedad, 1*(25), 47-61. doi:10.7770/CUHSO-V25N1-ART886

Foshee, V.A., y Matthew, R.A. (2007). Adolescent dating abuse perpetration: A review of findings, methodological limitations, and suggestions for future research. In D.J. Flannery, A.T. Vazsonyi, y I.D. Waldman (Eds.), T*he Cambridge handbook of violent behavior and aggression* (pp. 431-449). New York, NY, US: Cambridge University Press. http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511816840.022

Gómez, M.P., Delgado, A.O., y Gómez, A.H. (2014). Violencia en relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes. *Revista latinoamericana de psicología*, *46*(3), 148-159.

Heredia, A. L., Oliva, L., y González, M. P. (2013). Violencia hacia los varones en las relaciones de noviazgo. *Revista iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*, *10*, 1-16.

Hernando, A., (2008). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de Psicología, 25 (3),* 325-340.

Leen, E., Sorbring, E., Mawer, M., Holdsworth, E., Helsing, B., y Bowen, E. (2013). Prevalence, dynamic risk factors and the efficacy of primary interventions for adolescent dating violence: an international review. *Aggression and Violent Behavior, 18,* 159-174. doi:10.1016/j.avb.2012.11.015

Moral, J., y López, F. (2013). Violencia de pareja en personas que viven o no con su pareja y en ambos sexos. *Psicogente*, *16*(30), 296-310.

Muñoz, B., Ortega-Rivera, F.J., y Sánchez, V. (2013). El DaViPoP: un programa de prevención de violencia en el cortejo y las parejas adolescentes. *Apuntes de Psicología, 31*(2), 215-224.

Muñoz-Rivas, M.J., Andreu, J.M., Graña, J.L., O'Leary, K.D. y González M.P. (2007). Validación de la versión modificada de la Conflicts Tactics Scale (M-CTS) en población juvenil española. *Psicothema, 19*, 693-698.

O'Leary, K.D., Slep, A.M., Avery-Leaf, S., y Cascardi, M. (2008). Gender differences in dating aggression among multiethnic high school students. *Journal of Adolescent Health, 42*(5), 473-479.

Palmetto, N., Davidson, L.L., Breitbart, V., y Rickert, V.I. (2013). Predictors of physical intimate partner violence in the lives of young women: Victimization, perpetration, and bidirectional violence. *Violence and Victims*, *28*(1), 103-121.

Perez, P.J., y Rasmussen, K. (1997). An ounce of prevention: A model for working with couples at-risk for battering. *Contemporary Family Therapy*, *19*(2), 229-251.

Puente-Martínez, A., Ubillos-Landa, S., Echeburúa, E., y Páez-Rovira, D. (2016). Factores de riesgo asociados a la violencia sufrida por la mujer en la pareja: una revisión de meta-análisis y estudios recientes. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, *32*(1), 295-306.

Redondo, J., Inglés, C.J., y García, K.L. (2017). Papel que juega la edad en la violencia en el noviazgo de estudiantes de la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, *13*(1), 41-54.

Rey-Anacona, C.A. (2013). Prevalencia y tipos de maltrato en el noviazgo en adolescentes y adultos jóvenes. *Terapia Psicológica*, *31*(2), 143-154. doi: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082013000200001

Rodríguez, R., Riosvelasco, L., y Castillo, N. (2018). Violencia en el noviazgo, género y apoyo social en jóvenes universitarios. *Escritos de Psicología (Internet)*, *11*(1), 1-9.

Rodríguez, S. (2015). Violencia en parejas jóvenes: Estudio preliminar sobre su prevalencia y motivos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 25,* 251-275. doi: 10.7179/PSRI_2015.25.11

Rubio-Garay, F., Carrasco, M.Á., Amor, P.J., y López-González, M.A. (2015). Factores asociados a la violencia en el noviazgo entre adolescentes: una revisión crítica. *Anuario de Psicología Jurídica*, *25*(1), 47-56. doi: https://doi.org/10.1016/j.apj.2015.01.001

Rubio-Garay, F., López-González, M.A., Carrasco, M.A., y Amor, P.J. (2017). Prevalencia de la violencia en el noviazgo: Una revisión sistemática. *Papeles del Psicólogo, 38*(2), 135-147. doi: https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2831

Santibáñez, R., Ruiz-Narezo, M., González de Audikana, M., y Fonseca, J. (2016). Parejas adolescentes en conflicto: explorando la incidencia de la violencia en las primeras relaciones afectivas. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 63*, 79-94.

Sears, H.A., Byers, E.S., y Price, E.L. (2007). The co-occurrence of adolescent boys' and girls' use of psychologically, physically, and sexually abusive behaviours in their dating relationships. *Journal of Adolescence, 30*(3), 487-504.

Silverman, J.G., Raj, A., Mucci, L.A., y Hathaway, J.E. (2001). Dating violence against adolescent girls and associated substance use, unhealthy weight control, sexual risk behavior, pregnancy, and suicidality. *Jama*, *286*(5), 572-579.

Teten, A.L., Ball, B., Valle, L.A., Noonan, R.,y Rosenbluth, B. (2009). Considerations for the definition, measurement, consequences, and prevention of dating violence victimization among adolescent girls. *Journal of Women's Health*, *18*(7), 923-927.

Valdivia, P., y González, L.A. (2014). Violencia en el noviazgo y pololeo: una actualización proyectada hacia la adolescencia. *Revista de Psicología (PUCP)*, *32*(2), 329-355.

Vizcarra, M.B., Poo, A.M., y Donoso, T. (2013). Programa educativo para la prevención de la violencia en el noviazgo. *Revista de Psicología, 22*(1), 48-61. doi: 10.5354/0719-0581.2013.27719

Wolfe, D.A., Scott, K., Reitzel-Jaffe, D., Wekerle, C., Grasley, C., y Straatman, A.L. (2001). Development and validation of the Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory. *Psychological Assessment, 13*, 277-293. doi: 10.1037//1040-3590.13.2.277

Zamora-Damián, G., Villegas, S.A., Aizpitarte, A., y Rojas-Solís, J.L. (2018). Prevalencia de violencia en el noviazgo en una muestra de varones adolescentes mexicanos. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, *9*(1), 30-53.

LA VIOLENCIA DURANTE EL NOVIAZGO O DATING VIOLENCE: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

A la hora de abordar el estudio de la violencia entre parejas nos encontramos con un gran entramado terminológico que existe ante su estudio (Muñoz-Rivas et al., 2014). De este modo, conceptos como el propio dating violence, soutship violence, intimate partner violence, o violencia de género son los más encontrados.

Todos ellos tienen en común el estar referidos a la violencia que se ejerce entre los miembros de una pareja (Arnoso et al.,2017), tanto durante la relación, como tras la ruptura de la misma (Johnson, 2011). Un tipo de violencia que, además, puede ejercerse en el caso de las parejas heterosexuales, de tres modos: unidireccional (asociada a la violencia de género o violencia machista), unidireccional (únicamente de un miembro de la pareja hacia el otro), y bidireccional (en la que ambos miembros de la pareja son víctimas y agresores) (Arnoso et al., 2017; Menesini et al., 2011). Al hilo de estas ideas, hemos de destacar que estudios como el de Muñoz y Echeburúa (2016) demuestran que los tipos de violencia entre parejas más prevalentes son aquellos que se caracterizan por ser heterogéneos y bidireccionales.

En este trabajo nos vamos a centrar en la violencia durante el noviazgo, también conocida como dating violence, que posee una serie de características propias dentro de la violencia entre parejas que la definen en cuanto a su contexto, formas o creencias que inciden en ella.

En cuanto a su contexto, la dating violence se da entre parejas adolescentes y adultos de temprana edad que no cohabitan, ni mantienen un vínculo legal (Vizcarra et al.,2013), entre los que existe una relación de pareja.

En cuanto a las formas de manifestación, este tipo de violencia se traduce en distintos comportamientos y actitudes de carácter agresivo (Muñoz et al., 2013) que pueden ser tanto físicos, como psicológicos o sexuales (Vizcarra et al., 2013), y ejercerse mediante el dominio o control a la pareja, a través de amenazas, insultos, coerción sexual… (Ortega y Sánchez, 2011; Wolfe et al., 1996). Por ello, un hecho en el que existe total acuerdo, es a la hora de delimitar los tipos de agresiones a través de las que se manifiesta este tipo de violencia, las cuales se corresponden con la violencia física, la psicológica y la sexual (Vizcarra et al., 2013).

La dating violence es un tipo de violencia que se ejerce a través de la vigilancia, mando y poder hacia la pareja, convirtiéndose en una acción reiterada y abusiva (Muñiz, Cuesta, Monreal, y Povedano, 2015), y cuya finalidad es provocar daño hacia el otro miembro (Celis y Rojas, 2015). Teniendo también como características propias el poder adoptar distintas formas, es decir, puede ser de tipo verbal (O'Leary et al.,2008), de tipo psicológico (Aiquipa, 2015), de tipo físico (Muñoz-Rivas et al.,2011), de tipo social (González-Ortega et al., 2008), o incluso de tipo sexual (Ortega et al., 2008).

La actual prevalencia e importancia de la violencia entre parejas adolescentes o dating violence ha dado lugar a numerosas investigaciones acerca de la incidencia, factores de riesgo, y tipos de violencia más presentes en torno a la misma (Rubio-Garay et al.,2017). De manera que se ha consolidado como un problema tanto a nivel científico como psicoeducativo (Muñoz et al., 2013) debido a su elevada prevalencia (Fernandez-González y Muñoz-Rivas, 2013) como así lo han demostrado estudios realizados tanto a nivel nacional (Corral y Calvete, 2006; Fernández-Fuertes et a., 2011; Muñoz-Rivas et al.,2007), como internacional (O'Leary et al., 2008; Sears et al., 2007). No obstante, también hemos de destacar que la dating violence ha sido menos estudiada que la violencia conyugal (Vizcarra et al., 2013).

En relación con ello, el número de trabajos llevados a cabo sobre esta temática en nuestro país es escaso, y las muestras de los mismos han estado compuestas por alumnado perteneciente a la etapa educativa de la ESO, o estudiantes universitarios (Aguilar et al.,2009).

Sin embargo, los resultados aportados por tales trabajos han de conducir al desarrollo de distintas intervenciones de carácter preventivo en los entornos educativos tanto de educación primaria, como de secundaria (Cornelius y Resseguie, 2007).

Dicha intervención, sobre todo mediante programas, se inició en torno a la década de los 80 en lugares como Canadá o Estados Unidos (Muñoz et al., 2013). Destacando a nivel internacional el programa Skills for Violence Free Relation-ships (Levy, 1984), el proyecto Building Relationships in Greater Harmony Together (Avery-Leaf et al.,), el Safe Dates (Foshee et al., 1998), o el programa The Fourth R, basado en el Youth Relationships Project (YRP) (Wolfe et al., 2003), así como el programa de relaciones saludables (Healthy Relationships Programme) desarrollado por Bell y Stanley (2006), el Touch with Teens desarrollado por Aldridge, Friedman, y Gigans (1993), el Southside Teens About Respect elaborado por Schewe y Anger (2000), o el Expect respect: Promoting Safe and Healthy Relationships for All Youth, elaborado por Rosenbluth (2002).

Sin embargo, a nivel nacional, el número de programas desarrollados relacionados con esta temática es inferior (Muñoz et al., 2013). Al igual que sucede con los instrumentos que muestren una adecuada fiabilidad y validez para evaluar la dating violence (Recio e tal., 2007).

Con respecto a los programas, destacan el programa de Hernando (2008), el programa La Máscara del Amor (LMA) desarrollado por Garrido y Casas (2009) y el programa de prevención de la violencia en el noviazgo desarrollado por Díaz-Aguado (2002).

Además, en cuanto a esta temática, son diversos los trabajos que han intentado identificar tanto los factores de riesgo como de protección dentro de la misma (Espelage y Low, 2013; Foshee y Matthew, 2007) que quedan agrupados en factores individuales, factores personales y factores ambientales. Por lo que consideramos que la intervención

mediante programas no debe quedarse únicamente en el tratamiento de los factores personales, sino que deben también abarcar a aspectos relacionados con las influencias de carácter familiar y ambiental.

En cuanto a los instrumentos, a nivel internacional, destacan el Cuestionario de Violencia entre Novios-CUVINO (Rodríguez-Franco et al., 2010), y el Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory-CADRI (Wolfe et al., 2001).

2. OBJETIVOS

- Partiendo de la hipótesis de que únicamente identificando este fenómeno, su prevalencia, los factores de riesgo, las medidas de evaluación y de intervención seremos capaces de desarrollar programas preventivos eficaces contra la violencia en la pareja, el objetivo de este trabajo es analizar las publicaciones realizadas en los últimos cinco años que han investigado los tipos y la prevalencia de las agresiones entre los adolescentes relacionadas con el noviazgo. Así como aquellas publicaciones sobre la implementación de programas preventivos sobre el dating violence que hayan realizado una evaluación de sus efectos, empleando para ello medidas estandarizadas o validadas, teniendo en cuenta tanto sus contenidos, como los resultados y metodología aplicada. Y revisar aquellos instrumentos empleados en las investigaciones sobre dating violence en los últimos cinco años.

3. METODOLOGÍA

Para la búsqueda de la información se han utilizado las siguientes bases de datos: Dialnet, Proquest Psychology, Psicodoc, Scopus, Web of Science y Psycinfo. Utilizando como descriptores los siguientes términos: “Dating violence” OR “date violence” OR “dating abuse” OR “dating aggression” OR “courtship violence” AND “prevention program”. Se escogieron aquellos artículos de los que se disponía el texto completo, y cuyo idioma de publicación fuese inglés o español, sus muestras estuvieran compuestas por alumnado español, utilizaran

instrumentos validados, y su fecha de publicación estuviera comprendida entre los años 2012 y 2017.

4. RESULTADOS

Programas de intervención a nivel nacional e internacional

Entre los resultados encontrados, a nivel nacional destacan programas como el "Skills for Violence Free Relation-ships" (Levy, 1984) considerado como pionero. Y otros como el "Touch with Teens" (Aldridge et al., 1993), el "Building Relationships in Greater Harmony Together" (Avery-Leaf et al.,1997), el "Safe Dates" (Foshee et al., 1998), el "Southside Teens About Respect" (Schewe y Anger, 2000), o el "Expect respect: Promoting Safe and Healthy Relationships for All Youth" (Rosenbluth, 2002), el "Youth Relationship Project, YRP" (Wolfe et al., 2003), el "Dating Violence Prevention Curriculum" (Avery-Leaf et al., 1997), el "Programa de prevención de la violencia. Servicios de Intervención de la Violencia Doméstica de Florida" (McGowan, 1997), o el programa "TeenPEACE: Project to End Abuse through Counselling and Education (Adolescentes en Paz: Un proyecto para acabar con el abuso a través de la Educación y la Orientación)" de Schut, Worley, y Powell (1998).

Por otro lado, a nivel nacional, los programas desarrollados son inferiores en cuanto a número, y como pionero podemos destacar el "Programa para construir la igualdad y prevenir la violencia contra la mujer desde la educación secundaria" (Díaz-Aguado, 2002). Sin embargo, tras nuestra búsqueda hemos encontrado el "programa Construyendo una relación de pareja saludable" (Vizcarra et al. 2013), el "Programa Valor: programa educativo de actitudes y valores socioafectivos para prevenir comportamientos violentos en el ámbito social y familiar" (Arribas et al., 2000), el programa de Hernando y Gómez (2007), y el programa "La Máscara del Amor (LMA)" elaborado por Garrido y Casas (2009).

En cuanto a la temática abordada por los mismos, encontramos que no tratan únicamente a la violencia en la pareja, sino que ésta aparece de manera conjunta con otras temáticas, que abarcan tanto de manera

general a la violencia (como el bullying, las adicciones y su relación con la violencia…) la salud sexual (roles y estereotipos de género, papeles de género, medidas de prevención…), y los derechos humanos (Garrido y Casas, 2007).

Sin embargo, el número de programas que están destinados de forma específica al tratamiento de la violencia en la pareja es muy inferior. En este caso, la temática de los mismos se centra fundamentalmente la prevención de la misma, acompañada de distintas herramientas para la promoción de los valores en la pareja (Garrido y Casas, 2007). Como ejemplo de este tipo de programas hemos de mencionar el "Making Waves" (Leibovitch et al., 2002) o el "Expecting Respect: A Peer Education Program (Esperando Respeto: Un Programa Educativo para Iguales)" (Morrison et al., 2002).

Como puede observarse, el número de programas que se han creado y puesto en marcha en nuestro país es reducido y dejan a relucir el hecho de que esta temática necesita ser investigada con más profundidad (Muñoz et al., 2013).

En cuanto a la evaluación de los resultados obtenidos tras la aplicación de tales programas, existen trabajos que se corresponden con un diseño cuasiexperimental pre y post test (Fernández-González y Muñoz-Rivas, 2013; Garrido y Casas, 2009), y otros que además de corresponderse con este tipo de diseño, también utilizan un grupo control (Díaz-Aguado, 2002; Muñoz et al., 2013).

Instrumentos de evaluación para la dating violence

En lo que respecta a los instrumentos de evaluación de este tipo de violencia, uno de los instrumentos más empleados, se corresponde con el Cuestionario de Violencia entre Novios (CUVINO) (Rodríguez-Franco et al., 2010). El cual evalúa la victimización en jóvenes mediante ocho factores que hacen alusión al desapego, la humillación, el abuso sexual, la coerción, la violencia física y el castigo instrumental o emocional (De la Villa et al., 2017). Y en su totalidad, lo integran un total de cuarenta y dos ítems, que se corresponden con una escala tipo Likert de 5 puntos. Existiendo numerosos trabajos que emplean este instrumento, como los realizados por López-Cepero et al. (2015), o el trabajo de

Rodríguez et al.(2012), la investigación elaborada por De la Villa et al. (2017), o el trabajo de Rodríguez-Díaz et al. (2017).

Sin embargo, otros estudios, como el elaborado por Bonache et al.(2016) utilizan un tipo de instrumentos anterior en el tiempo, como es el Safe Dates-Psychological Abuse Victimization (Foshee et al., 1998). Compuesto por un total de catorce ítems, que hacen alusión a la violencia verbal, el control a la pareja, y la violencia física. Haciendo alusión a tal instrumento, y tomándolo como fundamentación teórica, también existen otros estudios que han escogido ciertos aspectos del mismo para medir la violencia física, o la violencia psicológica, como es el caso del trabajo elaborado por Rodríguez (2015).

Siendo otro de los instrumentos más populares el CADRI (Wolfe et al., 2001) como por ejemplo el estudio realizado por Shorey et al. (2017), o Choi et al. (2017). En este caso, se corresponde con un escala doble, es decir, que evalúa tanto las conductas agresivas ejercidas, como las recibidas a través de 35 ítems. En cuanto a tales conductas agresivas, a través del mismo se evalúan las agresiones sexuales, sociales, verbales, y físicas (Abilleira y Rodicio-García, 2017).

De dicho instrumento, existe una versión en español elaborada a partir del mismo por Fernández-Fuertes et al.(2006). Compuesta por un total de treinta y cinco ítems que evalúan la violencia física, la violencia verbal, la violencia social, y los estilos de solución de conflictos (Benítez y Muñoz, 2014; Muñoz y Benítez, 2017). Ejemplo de ello son los trabajos realizados por Benítez y Muñoz (2014), Cava et al. (21015), Muñoz y Benítez (2017), y Abilleira y Rodicio-García (2017).

***TABLA 1**. Resumen de los estudios y las características de los instrumentos empleados*

Autores	Año	N	Muestra	Instrumento
López-Cepero et al.	2015	6.731	Adolescentes entre los 15 y 26 años	*CUVINO* Rodríguez-Franco et al. (2010).
De la Villa et al.	2017	224	Adolescentes entre los 15 y 26 años	
Rodríguez et al.	2012	2205	Mujeres adolescentes entre los 15 y 25 años	

Rodríguez-Díaz et al.	2017	6.138	Adolescentes entre los 15 y 26 años	
Rodríguez-Franco et al.	2016	3.844	Adolescentes y universitarios entre 16 y 21 años	
Bonache et al.	2016	592	Adolescentes entre los 13 y 21 años	
Taylor et al.	2017	1764	Alumnado de sexto, séptimo y octavo grado	
Reyes et al.	2016	577	Adolescentes de octavo, noveno y décimo curso	
Williams et al.	2015	1.517	Estudiantes de escuela intermedia	
Taylor et al.	2015	2,655	Estudiantes de séptimo grado	
Gonzalez-Guarda et al.	2015	750	Estudiantes de noveno grado	*Safe Dates-Psychological Abuse Victimization* (Foshee et al., 1998)
Chen y Foshee	2015	1.138	Estudiantes de 11º y 12º grado	
Foshee et al.	2014	1.886	Estudiantes de octavo y noveno grado	
Reyes y Foshee	2013	505	Estudiantes de octavo grado	
Reyes et al.	2012	2636	Estudiantes de 8º, 9º, 10º, 11º y 12º grado	
Miller et al.	2015	1517	Adolescentes entre 12 y 13 años	
Edwards et al.	2015	6472	Universitarios entre 18 y 24 años	
Fernández-González et al.	2017	1.579	Adolescentes entre los 14 y 18 años	Escala *Acceptance of Dating Violence* (ADV) (version en español) *The Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory* (CADRI; Wolfe et al., 2001)
Shorey et al.	2017	872	Estudiantes de secundaria	*The Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory*
Choi et al.	2017	1042	Estudiantes de 9º grado	

Morelli et al.	2016	715	Estudiantes entre los 13 y los 30 años	(CADRI; Wolfe et al., 2001)
Choi et al.	2017	583	Adolescentes	
Reidy et al.	2016	1149	Adolescentes	
Morris et al.	2015	461	Adolescentes	
Niolo et al.	2015	2895	Estudiantes de 6º, 7º y 8º grado	
Faulkner et al.	2014	561	Adolescentes entre los 14 y 17 años	
Temple e tal.	2013	1702	Adolescentes	
Rubio-Garay, et al.	2012	69	Adolescentes entre los 16 y 27 años	*Escala de Tácticas de Conflicto Modificada (MCTS)*, (Muñoz-Rivas, Andreu, Graña, O'Leary y González, 2007).
Rey et al.	2017	815	Adolescentes entre los 14 y 18 años	
Ureña et al.	2015	670	Adolescentes entre los 19 y 25 años	*Psychological Dating Violence Questionnaire (PDV-Q)* (Ureña et al., 2015)
Benítez y Muñoz	2014	571	Adolescentes entre los 17 y 21 años	*Conflict in Adoslescent Dating Relationship Inventory (CADRI)* versión en español (Fernández-Fuertes et al., 2006)
Muñoz y Benítez	2017	517	Adolescentes entre los 17 y 21 años	
Cava et al.	2015	672	Adolescentes entre los 12 y 19 años	
Abilleira y Rodicio-García	2017	266	Adolescentes entre 16 y 19 años	

5. DISCUSIÓN

Abordar en la actualidad la violencia entre parejas adolescentes durante el noviazgo significa tratar uno de las problemáticas sociales de mayor importancia en lo que a prevención e intervención de carácter psicológico, a niveles familiares, comunitarios y educativos se refiere (Hernando, 2008).

Los programas de intervención para hacer frente al dating violence deben tener un carácter preventivo, y por tanto, deben de realizarse en las etapas finales de primaria, e iniciales de secundaria, en torno a los trece años (Foshee y Reyes, 2009). Sin embargo, como se puede observar en los resultados obtenidos, todos los programas desarrollados en España se dirigen a alumnado de la etapa educativa de secundaria, e incluso algunos de ellos, a bachiller. Desde estas líneas queremos apostar por los programas preventivos y su desarrollo en la adolescencia (Viejo, 2014), puesto que en esta etapa la dinámica relacional violenta y mediante el abuso no se encuentra consolidada y por tanto es modificable (Muñoz et al., 2013). Siendo diversos los estudios que abogan por que este tipo de intervención se inicie en torno a los 12-13 años (Bonomi et al., 2012; Johnson et al., 2015; Shore et al., 2017).

En cualquier caso, se corresponden con una intervención de carácter primario que se desarrolla a través de diversas actividades y contenidos transversales que facilitan el crecimiento de la comprensión de todos los aspectos que engloban a este temática, así como la reducción de conocimientos falsos acerca de las relaciones (Gómez, 2007). Todos ellos han puesto de relieve su efectividad en cuanto a la modificación de las conductas y pensamientos relacionados con la violencia entre parejas adolescentes (Leen et al., 2013) aportando grandes cambios a nivel cognitivo y actitudinal (Fernández-González y Muñoz-Rivas, 2013). Y, en cuanto a la evaluación de sus beneficios, todos responden a diseños de evaluación pre y post test (Garrido y Casas, 2009; Gómez, 2007). Por ejemplo, el Safe Dates no sólo redujo las agresiones, sino que sus efectos fueron perdurables en el tiempo (Foshee Bauman et al., 2004). O el "The Fourth R", basado en el "Youth Relationships Project (YRP)", desarrollado por Wolfe et al. (2003) que redujo tanto las agresiones físicas como la victimización.

Hecho al que algunos autores identifican con que los resultados de estos serán más efectivos y duraderos si además se acompañan estas intervenciones con una formación del profesorado adecuada en cuanto a estos temas (Gómez, 2007).

Sin embargo, pese a todos estos aspectos positivos, y el desarrollo de tales programas sobre todo en Estados Unidos y Canadá (Fernández-

González y Muñoz-Rivas, 2013), se puede comprobar el hecho de que en nuestro país aún son escasos tanto la puesta en práctica de los programas ya existentes, como la creación y desarrollo de nuevos programas.

Identificar y evaluar la presencia de daiting violence es muy importante debido a la consideración de que en esas relaciones puede forjarse ideas erróneas sobre relaciones de género que pueden repercutir de forma negativa en la edad adulta (Dion y Dion, 1993; Furman y Flanagan, 1997). Por ello, nos parece fundamental la implementación de programas con carácter preventivo que abarquen esta temática.

En definitiva, los resultados obtenidos muestran el hecho de que tales programas de intervención posee unos beneficios positivos e importantes en los conocimientos y actitudes sobre la violencia entre parejas adolescentes. Por lo tanto, los mismos, pueden ser efectivos de cara a afianzar en el alumnado esos conocimientos y modificar las actitudes violentas (Fellmeth et al., 2013).

6. CONCLUSIONES

Dotar de mayor conocimiento acerca de la violencia entre adolescentes y promover entre los alumnos el reconocimiento de las conductas relacionadas con el abuso y las agresiones es un gran paso de cara a conseguir que los estudiantes construyan relaciones sanas. En este caso, la modificación de actitudes de cara a la intolerancia de la violencia puede llegar incluso a convertirse en un factor de protección de gran importancia de cara a promoción de la convivencia y del clima escolar positivo en el centro.

Limitaciones

La limitación fundamental de este trabajo se encuentra en la metodología empleada en el mismo, ya que puede darse la circunstancia de que determinados trabajos pueden haber quedado excluidos de la búsqueda realizada en las distintas bases de datos, debido a no corresponderse ni el título, ni el resumen, ni las palabras clave con los descriptores empleados. Así como también el hecho de haber descartado trabajos de

investigación de los que no se disponía el texto completo que estaban relacionados con esta temática.

7. REFERENCIAS

Abilleira, M.P., y Rodicio-García, M.L. (2017). Análisis del autoconcepto en las víctimas de violencia de género entre adolescentes. *Suma Psicológica*, *24*(2), 107-114. doi: https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.08.001

Ackard, D.M., y Neumark-Sztainer, D. (2002). Date violence and date rape among adolescents: Associations with disordered eating behaviors and psychological health. *Child abuse & neglect*, *26*(5), 455-473.

Aguilar, C., Alonso, M.J., Melgar, P., y Molina, S (2009). Violencia de género en el ámbito universitario: medidas para su superación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 16,* 85-94.

Aiquipa, J.J. (2015). Dependencia emocional en mujeres víctimas de violencia de pareja. *Revista de Psicología, 33*, 412-437.

Aldridge, L., Friedman, C., y Gigans, P. (1993). *In touch with teens: A relationship violence prevention currículum*. Los Angeles, CA*: Los Angeles Commission on Assaults Against Women.*

Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of general Psychology*, *8*(4), 291.

Arnoso, A., Ibabe, I., Arnoso, M., y Elgorriaga, E. (2017). El sexismo como predictor de la violencia de pareja en un contexto multicultural. *Anuario de Psicología Jurídica*, *27*(1), 9-20. doi: https://doi.org/10.1016/j.apj.2017.02.001

Arribas, M., Júdez, A. y Royo, M. (2000). *Programa Valor: programa educativo de actitudes y valores socioafectivos para prevenir comportamientos violentos en el ámbito social y familiar*. Zaragoza: Instituto Aragonés de la Mujer y Asociación Aragonesa de Psicopedagogía.

Avery-Leaf, S., Cascardi, M., O´Leary, K., y Cano, A. (1997). Efficacy of a dating violence prevention program on attitudes justifying aggression. *Journal of Adolescent Health, 21,* 11-17. doi: https://doi.org/10.1016/S1054-139X(96)00309-6

Banyard, V.L., y Cross, C. (2008). Consequences of teen dating violence: Understanding intervening variables in ecological context. *Violence Against Women*, *14*(9), 998-1013.

Bell, J., y Stanley, N. (2006). *Learning about domestic violence: young people's responses to a Healthy Relationships programme*. *Sex Education, 6*, 237-250. doi: 10.1080/14681810600836356

Benítez, J.L., y Muñoz, J.F. (2014). Análisis factorial de las puntuaciones del CADRI en adolescentes universitarios españoles. *Universitas Psychologica, 13*(1), 175-186. doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-1.afpc

Bonache, H., Ramírez-Santana, G., y González-Méndez, R. (2016). Conflict resolution styles and teen dating violence. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 16*, 276-286. doi: https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2016.03.003

Bonomi, F., Milito, R., Zhu, J., y Addepalli, S. (2012, August). Fog computing and its role in the internet of things. In Proceedings of the first edition of the MCC workshop on Mobile cloud computing (pp. 13-16). ACM.

Capaldi, D.M., Knoble, N.B., Shortt, J.W., y Kim, H.K. (2012). A systematic review of risk factors for intimate partner violence. *Partner Abuse*, *3*(2), 231-280.

Cava, M.J., Buelga, S., y Carrascosa, L. (2015). Violencia física y psicológica ejercida en parejas adolescentes: relación con el autoconcepto y la violencia entre iguales. *Behavioral Psychology, 23*(3), 429-446.

Celis, A., y Rojas, J. (2015). Violencia en el noviazgo desde la perspectiva de varones adolescentes. *Informes Psicológicos, 15*, 83-104. doi: http://dx.doi.org/10.18566/infpsicv15n1a05

Chen, M.S., y Foshee, V.A. (2015). Stressful life events and the perpetration of adolescent dating abuse. *Journal of Youth and Adolescence*, *44*(3), 696-707. doi: https://doi.org/10.1007/s10964-014-0181-0

Choi, H.J., Elmquist, J., Shorey, R.C., Rothman, E.F., Stuart, G.L., y Temple, J.R. (2017). Stability of alcohol use and teen dating violence for female youth: A latent transition analysis. *Drug and Alcohol Review*, *36*(1), 80-87. doi: https://doi.org/10.1111/dar.12462

Choi, H.J., Weston, R., y Temple, J.R. (2017). A three-step latent class analysis to identify how different patterns of teen dating violence and psychosocial factors influence mental health. *Journal of Youth and Adolescence*, *46*(4), 854-866. doi: https://doi.org/10.1007/s10964-016-0570-7

Cornelius, T.L., y Resseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior, 1*2, 364-375. doi: https://doi.org/10.1016/j.avb.2006.09.006

Corral, S. (2009). Estudio de la violencia en el noviazgo en jóvenes universitarios/as: cronicidad, severidad y mutualidad de las conductas violentas. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, *9*(1), 29-48.

Corral, S., y Calvete, E. (2006). Evaluación de la violencia en las relaciones de pareja mediante las escalas de tácticas para conflictos: estructura factorial y diferencias de género en jóvenes. *Psicología Conductual, 14*(2), 215-233.

Cortés-Ayala, L., Flores, M., Bringas, C., Rodríguez-Franco, L., López-Cepero, J., y Rodríguez-Díaz, F. J. (2015). Relación de Maltrato en el noviazgo de jóvenes mexicanos. Análisis diferencial por sexo y nivel de estudios. *Terapia Psicológica, 33*, 5-12. doi: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082015000100001

Dank, M., Lachman, P., Zweig, J.M., y Yahner, J. (2014). Dating violence experiences of lesbian, gay, bisexual, and transgender youth. *Journal of Youth and Adolescence, 43*(5), 846-857. doi: https://doi.org/10.1007/s10964-013-9975-8

De la Villa, M., García, A., Cuestos, G., y Sirvent, C. (2017). Violencia en el noviazgo, dependencia emocional y autoestima en adolescentes y jóvenes españoles. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 8*(2), 96-107. doi: https://doi.org/10.23923/j.rips.2017.08.009

Desmarais, S.L., Reeves, K.A., Nicholls, T.L., Telford, R P., y Fiebert, M.S. (2012b). Prevalence of physical violence in intimate relationships, Part 2: Rates of male and female perpetration. *Partner Abuse*, *3*(2), 170-198. doi: https://doi.org/10.1891/1946-6560.3.2.170

Desmarais, S.L., Reeves, K.A., Nicholls, T.L., Telford, R.P., y Fiebert, M.S. (2012a). Prevalence of physical violence in intimate relationships, Part 1: Rates of male and female victimization. *Partner Abuse*, *3*(2), 140-169. doi: https://doi.org/10.1891/1946-6560.3.2.140

Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad. Programa para Educación Secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Dion, K.K., y Dion, K.L. (1993). Individualistic and collectivistic perspectives on gender and the cultural context of love and intimacy. *Journal of Social Issues, 49,* 53-69. doi: https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1993.tb01168.x

Edwards, K.M., Sylaska, K.M., Barry, J.E., Moynihan, M.M., Banyard, V.L., Cohn, E.S., ... y Ward, S.K. (2015). Physical dating violence, sexual violence, and unwanted pursuit victimization: A comparison of incidence rates among sexual-minority and heterosexual college students. *Journal of Interpersonal Violence*, *30*(4), 580-600. Doi: https://doi.org/10.1177/0886260514535260

Espelage, D.L., Low, S., Polanin, J.R., y Brown, E.C. (2013). The impact of a middle school program to reduce aggression, victimization, and sexual violence. *Journal of Adolescent Health*, *53*(2), 180-186. doi: https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.02.021

Faulkner, B., Goldstein, A.L., y Wekerle, C. (2014). Pathways from childhood maltreatment to emerging adulthood: Investigating trauma-mediated substance use and dating violence outcomes among child protective services–involved youth. *Child Maltreatment*, *19*(3-4), 219-232. doi: https://doi.org/10.1177/1077559514551944

Fellmeth, G.L., Heffernan, C., Nurse, J., Habibula, S., y Sethi, D. (2013). Educational and skills-based interventions for preventing relationship and dating violence in adolescents and young adults. *The Cochrane Library*.

Fernández-Fuertes, A. A., & Fuertes, A. (2010). Physical and psychological aggression in dating relationships of Spanish adolescents: Motives and consequences. *Child Abuse & Neglect*, *34*(3), 183-191.

Fernández-Fuertes, A. A., Orgaz, B., & Fuertes, A. (2011). Características del comportamiento agresivo en las parejas de los adolescentes españoles. *Psicología Conductual*, *19*(3), 501.

Fernández-Fuertes, A.A., Fuertes, A., y Pulido, R.F. (2006). Evaluación de la violencia en las relaciones de pareja de los adolescentes. Validación del Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory (CADRI) versión española. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 6*(2), 339-358.

Fernández-González, L., Calvete, E., y Orue, I. (2017). The Acceptance of Dating Violence scale (ADV): Psychometric properties of the Spanish versión. *Psicothema, 29*(2), 241-246. doi: 10.7334/psicothema2016.229

Fernández-González, L., y Muñoz-Rivas, M.J. (2013). Evaluación de un programa de prevención de la violencia en las relaciones de noviazgo: indicaciones tras un estudio piloto. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, *21*(2). doi: 10.1177/0886260512455518

Fernández-González, L., y Muñoz-Rivas, M.J. (2013). Evaluación de un programa de prevención de la violencia en las relaciones de noviazgo: indicaciones tras un estudio piloto. *Behavioral Psychology, 21*(2), 229-247.

Fiebert, M.S. (2004). References examining assaults by women on their spouses or male partners: An annotated bibliography. *Sexuality and Culture*, *8*(3-4), 140-176.

Foshee, V.A., Bauman, K.E., Arriaga, X.B., Helms, R.W., Koch, G.G., & Linder, G.F. (1998). An evaluation of safe dates, an adolescent dating violence prevention program. *American Journal of Public Health, 88 (1)*, 45-50. doi: 10.2105/AJPH.88.1.45

Foshee, V.A., Reyes, L.M., Agnew-Brune, C.B., Simon, T.R., Vagi, K.J., Lee, R.D., y Suchindran, C. (2014). The effects of the evidence-based Safe Dates dating abuse prevention program on other youth violence outcomes. *Prevention Science*, *15*(6), 907-916. Doi; https://doi.org/10.1007/s11121-014-0472-4

Foshee, V.A., y Matthew, R.A. (2007). Adolescent dating abuse perpetration: A review of findings, methodological limitations, and suggestions for future research. In D.J. Flannery, A.T. Vazsonyi, y I.D. Waldman (Eds.), T*he Cambridge handbook of violent behavior and aggression* (pp. 431-449). New York, NY, US: Cambridge University Press. http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511816840.022

Foshee, V.A., Y Reyes, H.L.M. (2009). Primary prevention of adolescent dating abuse perpetration: When to begin, whom to target, and how to do it. En D.J. Whitaker y J.R. Lutzger (Eds.), *Preventing partner violence: Research and evidence-based intervention strategies* (pp. 141-168). Washington, DC: American Psychological Association.

Furman, W., y Flanagan, A.S. (1997). The influence of earlier relationships on marriage: An attachment perspective. En W. K. Halford y H. J. Markman (Eds.), *Clinical handbook of marriage and couples interventions* (pp. 179-202). Chichester: Wiley.

Garrido, V., y Casas, M. (2009). La prevención de la violencia en la relación amorosa entre adolescentes a través del taller «La Máscara del Amor». *Revista de Educación*, *349*, 335-360.

Gómez, H. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de Psicología, 25*(3), 325-340.

Gonzalez-Guarda, R.M., Guerra, J.E., Cummings, A.A., Pino, K., y Becerra, M.M. (2015). Examining the preliminary efficacy of a dating violence prevention program for Hispanic adolescents. *The Journal of School Nursing*, *31*(6), 411-421. doi: https://doi.org/10.1177/1059840515598843

González-Ortega, I., Echeburúa, E., y de Corral, P. (2008). Variables significativas en las relaciones violentas en parejas jóvenes: una revisión. *Psicología Conductual, 16*(2), 207-225.

Harned, M.S. (2001). Abused women or abused men? An examination of the context and outcomes of dating violence. *Violence and Victims*, *16*(3), 269-285.

Hernando, A., (2008). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de Psicología, 25 (3),* 325-340.

Hickman, L.J., Jaycox, L H., y Aronoff, J. (2004). Dating violence among adolescents: Prevalence, gender distribution, and prevention program effectiveness. *Trauma, violence, & abuse*, *5*(2), 123-142.

Johnson, W.L., Giordano, P.C., Manning, W.D., y Longmore, M.A. (2015). The age–IPV curve: Changes in the perpetration of intimate partner violence during adolescence and young adulthood. *Journal of youth and adolescence*, *44*(3), 708-726. doi https://doi.org/10.1007/s10964-014-0158-z

Leen, E., Sorbring, E., Mawer, M., Holdsworth, E., Helsing, B., y Bowen, E. (2013). *Prevalence, dynamic risk factors and the efficacy of primary interventions for adolescent dating violence: An international review. Aggression and Violent Behavior, 18*, 159-174. doi: https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.11.015

Leibovitch, S., Westerburg, D., & Legere, L. (2002). Making Waves.

Levy, B. (1984). *Skills for violence free relationships: Curriculum for young people ages 13-18.* St. Paul: Minnesota Coalition for Battered Women.

Lewis, S.F., y Fremouw, W. (2001). Dating violence: A critical review of the literature. *Clinical psychology review*, *21*(1), 105-127.

López-Cepero, J., Rodríguez-Franco, L., Rodríguez-Díaz, F.J., Bringas, C., y Paíno, S.G. (2015). Percepción de la victimización en el noviazgo de adolescentes y jóvenes españoles. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 6*, 64-71. doi: https://doi.org/10.1016/j.rips.2015.04.001

Menesini, E., Nocentini, A., Ortega-Rivera, F. J., Sanchez, V., & Ortega, R. (2011). Reciprocal involvement in adolescent dating aggression: An Italian–Spanish study. *European Journal of Developmental Psychology*, *8*(4), 437-451. doi: https://doi.org/10.1080/17405629.2010.549011

Miller, S., Williams, J., Cutbush, S., Gibbs, D., Clinton-Sherrod, M., y Jones, S. (2015). Evaluation of the Start Strong initiative: preventing teen dating violence and promoting healthy relationships among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, *56*(2), S14-S19. doi: https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.11.003

Morelli, M., Bianchi, D., Baiocco, R., Pezzuti, L., & Chirumbolo, A. (2016). Not-allowed sharing of sexts and dating violence from the perpetrator's perspective: The moderation role of sexism. *Computers in Human Behavior*, *56*, 163-169. doi: https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.047

Morris, A.M., Mrug, S., y Windle, M. (2015). From family violence to dating violence: Testing a dual pathway model. *Journal of Youth and Adolescence*, *44*(9), 1819-1835. doi: https://doi.org/10.1007/s10964-015-0328-7

Morrison, H., Budd, N., Moar, M., & Wichman, M. (2002). Evaluation: Expecting Respect Peer Education Program 2000–2001".Peer education program that works".. *Unpublished. Edmonton, AB: Expecting Respect Peer Education Project*.

Muñiz, M., Cuesta, P., Monreal, M.C., y Povedano, A. (2015). Violencia de pareja online y offline en la adolescencia: El rol de la soledad y del género. *Revista Sobre la Infancia y la Adolescencia, 9*, 85-97. doi: http://dx.doi.org/10.4995/reinad.2015.3898

Muñoz, B., Ortega-Rivera, F.J., y Sánchez, V. (2013). El DaViPoP: un programa de prevención de violencia en el cortejo y las parejas adolescentes. *Apuntes de Psicología, 31*(2), 215-224.

Muñoz, J.F., y Benítez, J.L. (2017). Incidencia de la violencia en la pareja en una muestra de adolescentes universitarios españoles. *Revista Argentina de Clínica Psicológica, 26*(2), 183-193. doi: 10.24205/03276716.2017.1020

Muñoz, J.M., y Echeburúa, E. (2016). Diferentes modalidades de violencia en la relación de pareja: implicaciones para la evaluación psicológica forense en el contexto legal español. *Anuario de Psicología Jurídica*, *26*(1), 2-12. doi: https://doi.org/10.1016/j.apj.2015.10.001

Muñoz-Rivas, M.J., Andreu, J.M., Graña, J.L., O'Leary, K.D. y González M.P. (2007). Validación de la versión modificada de la Conflicts Tactics Scale (M-CTS) en población juvenil española. *Psicothema, 19*, 693-698.

Niolon, P.H., Vivolo-Kantor, A.M., Latzman, N.E., Valle, L.A., Kuoh, H., Burton, T., ... y Tharp, A.T. (2015). Prevalence of teen dating violence and co-occurring risk factors among middle school youth in high-risk urban communities. *Journal of Adolescent Health*, *56*(2), S5-S13. doi: https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.07.019

O'Leary, K.D., Slep, A.M., Avery-Leaf, S., y Cascardi, M. (2008). Gender differences in dating aggression among multiethnic high school students. *Journal of Adolescent Health, 42*(5), 473-479.

Ortega, R., Ortega, J., y Sánchez, V. (2008). Violencia sexual entre compañeros y violencia en parejas adolescentes. *International* Jou*rnal of Psychology and Psychological Therapy, 8*(1), 63-72.

Ortega, R., y Sánchez, V. (2011). *Juvenil dating and violence*. En C. Monks e I. Coyne (Eds.), *Bullying in different contexts* (pp. 113-136). Londres: Cambridge University Press.

Palmetto, N., Davidson, L.L., Breitbart, V., y Rickert, V.I. (2013). Predictors of physical intimate partner violence in the lives of young women: Victimization, perpetration, and bidirectional violence. *Violence and Victims*, *28*(1), 103-121.

Perez, P.J., y Rasmussen, K. (1997). An ounce of prevention: A model for working with couples at-risk for battering. *Contemporary Family Therapy*, *19*(2), 229-251.

Recio, P., Cuadrado, I., y Ramos, E. (2007). Propiedades psicométricas de la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA). *Psicothema, 19*(3), 522-528.

Reidy, D.E., Ball, B., Houry, D., Holland, K.M., Valle, L.A., Kearns, M.C., ... y Rosenbluth, B. (2016). In search of teen dating violence typologies. *Journal of Adolescent Health*, *58*(2), 202-207. doi: https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.09.028

Rey, C., González, Y.C., Sánchez, Y., y Saavdrea, E. (2017). Sexismo y agresiones en el noviazgo en adolescentes españoles, chilenos y colombianos. *Behavioral Psychology, 25*(2), 297-314.

Rey-Anacona, C. A. (2013). Prevalencia y tipos de maltrato en el noviazgo en adolescentes y adultos jóvenes. *Terapia Psicológica*, *31*(2), 143-154. Doi: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082013000200001

Reyes, H.L. M., Foshee, V.A., Niolon, P.H., Reidy, D.E., y Hall, J.E. (2016). Gender role attitudes and male adolescent dating violence perpetration: Normative beliefs as moderators. *Journal of Youth and Adolescence*, *45*(2), 350-360. doi: https://doi.org/10.1007/s10964-015-0278-0

Reyes, H.L. M., y Foshee, V.A. (2013). Sexual dating aggression across grades 8 through 12: Timing and predictors of onset. *Journal of Youth and Adolescence*, *42*(4), 581-595. doi: https://doi.org/10.1007/s10964-012-9864-6

Reyes, H.L.M., Foshee, V.A., Bauer, D.J.,y Ennett, S.T. (2012). Heavy alcohol use and dating violence perpetration during adolescence: Family, peer and neighborhood violence as moderators. *Prevention Science*, *13*(4), 340-349. doi: https://doi.org/10.1007/s11121-011-0215-8

Rivas, M.J.M., González, L.F., Gómez, J.L. G., y Fernández, S.M.R. (2014). Naturaleza de la violencia bidireccional en las relaciones de noviazgo: Factores asociados a la perpetración y victimización. In La respuesta de la Victimología ante las nuevas formas de victimización (pp. 3-36).

Rodríguez, L., Antuña, M.A., López-Cepero, J., Rodríguez, F.J., y Bringas, C. (2012). Tolerance towards dating violence in Spanish adolescents. *Psicothema, 24*(2), 236-242.

Rodríguez, S. (2015). Violencia en parejas jóvenes: Estudio preliminar sobre su prevalencia y motivos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 25,* 251-275. doi: 10.7179/PSRI_2015.25.11

Rodríguez-Franco, L., López-Cepero, J., López-Núñez, M.I., Paíno-Quesada, S.G., Antuña-Bellerín, M.Á., Bringas-Molleda, C., y Rodríguez-Díaz, F.J. (2016). Evolución de victimización, tolerancia y detección de la violencia de pareja entre mujeres jóvenes españolas. *Revista de Psicología Social*, *31*, 137-156. doi: https://doi.org/10.1080/02134748.2015.1101316

Rodríguez-Franco, L., López-Cepero, J., Rodríguez-Díaz, F. J., Bringas, C., Antuña-Bellerín, A. y Estrada, C. (2010). Validación del cuestionario de violencia entre novios (CUVINO) en jóvenes hispanohablantes: Análisis de resultados en España, México y Argentina. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud, 6*, 45-52.

Rojas-Solís, J.L. (2013). Violencia en el noviazgo y sociedad mexicana posmoderna. Algunos apuntes sobre la figura del agresor y las agresiones bidireccionales. Uaricha Revista de Psicología, 10(22), 1-19.

Rosenbluth, B. (2002). *Expect Respect: A School Based Program Promoting Health Relationships for Youth.* Nacional Resource Center on Domestic Violence: NRCDV Publications.

Rubio-Garay, F., Carrasco, M.Á., Amor, P.J., y López-González, M.A. (2015). Factores asociados a la violencia en el noviazgo entre adolescentes: una revisión crítica. *Anuario de Psicología Jurídica*, *25*(1), 47-56. doi: https://doi.org/10.1016/j.apj.2015.01.001

Rubio-Garay, F., López-González, M.A., Carrasco, M.A., y Amor, P.J. (2017). Prevalencia de la violencia en el noviazgo: Una revisión sistemática. *Papeles del Psicólogo, 38*(2), 135-147. doi: https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2831

Rubio-Garay, F., López-González, M.A., Saúl, L.A., y Sánchez-Elvira-Paniagua, A. (2012). Direccionalidad y expresión de la violencia en las relaciones de noviazgo de los jóvenes. *Acción Psicológica, 9*(1), 61-70. doi: http://dx.doi.org/10.5944/ap.9.1.437

Schewe, P.A., y Anger, I. (2000). *Southside Teens About Respect (STAR): An intervention to promote healthy relatioships and prevent teen dating violence*. Conferencia Nacional de Prevención Sexual. Dallas.

Schut, J.A., Worley, S., y Powell, J. (1998). Findings in an evaluation of a domestic violence prevention for adolescent males. In *6th International Family Violence Research Conference, Durham, New Hampshire*.

Sears, H.A., Byers, E.S., y Price, E.L. (2007). The co-occurrence of adolescent boys' and girls' use of psychologically, physically, and sexually abusive behaviours in their dating relationships. *Journal of Adolescence, 30*(3), 487-504.

Shorey, R.C., Cohen, J.R., Lu, Y., Fite, P.J., Stuart, G.L., y Temple, J.R. (2017). Age of onset for physical and sexual teen dating violence perpetration: A longitudinal investigation. *Preventive Medicine*, *105*, 275-279. doi: https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2017.10.008

Shorey, R.C., Cornelius, T.L., y Bell, K.M. (2008). A critical review of theoretical frameworks for dating violence: Comparing the dating and marital fields. Aggression and violent behavior, 13(3), 185-194.

Shorey, R.C., Stuart, G.L., y Cornelius, T.L. (2011). Dating violence and substance use in college students: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, *16*(6), 541-550.

Silverman, J.G., Raj, A., Mucci, L.A., y Hathaway, J.E. (2001). Dating violence against adolescent girls and associated substance use, unhealthy weight control, sexual risk behavior, pregnancy, and suicidality. *Jama*, *286*(5), 572-579.

Stets, J.E. (1990). Verbal and physical aggression in marriage. Journal of Marriage and the Family, 501-514.

Straus, M.A. (2008). Dominance and symmetry in partner violence by male and female university students in 32 nations. *Children and Youth Services Review*, *30*(3), 252-275.

Taylor, B.G., Mumford, E.A., Liu, W., y Stein, N.D. (2017). The effects of different saturation levels of the Shifting Boundaries intervention on preventing adolescent relationship abuse and sexual harassment. *Journal of Experimental Criminology*, *13*(1), 79-100. doi: https://doi.org/10.1007/s11292-016-9277-8

Taylor, B.G., Mumford, E.A., y Stein, N. D. (2015). Effectiveness of "Shifting Boundaries" Teen dating violence prevention program for subgroups of middle school students. *Journal of Adolescent Health*, *56*(2), S20-S26. doi: https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.07.004

Temple, J.R., Shorey, R.C., Fite, P., Stuart, G.L., y Le, V.D. (2013). Substance use as a longitudinal predictor of the perpetration of teen dating violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(4), 596-606. doi: https://doi.org/10.1007/s10964-012-9877-1

Teten, A.L., Ball, B., Valle, L.A., Noonan, R.,y& Rosenbluth, B. (2009). Considerations for the definition, measurement, consequences, and prevention of dating violence victimization among adolescent girls. *Journal of Women's Health*, *18*(7), 923-927.

Ureña, J., Romera, E.M., Casas, J.A., Viejo, C., y Ortega-Ruiz, R. (2014). *Original psychometrics properties of psychological dating violence questionnaire: A study with young couples*. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 15*(1), 52-60. doi: https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2014.07.002

US Department of Health and Human Services. (2006). The health consequences of involuntary exposure to tobacco smoke: a report of the Surgeon General. US Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention. Coordinating Center for Health Promotion, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion, Office on Smoking and Health.

Viejo, C. (2014). Violencia física en las relaciones sentimentales adolescentes: hacia la comprensión del fenómeno. *Infancia y Aprendizaje, 37*, 785-815. doi: https://doi.org/10.1080/02103702.2014.977110

Viejo, C., Sánchez, V., y Ortega-Ruiz, R. (2014). Physical Dating Violence: the potential understating value of a bi-factorial model. *Anales de Psicología, 30*(1), 171-179. doi: http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.1.141341

Vizcarra, M.B., Poo, A.M., y Donoso, T. (2013). Programa educativo para la prevención de la violencia en el noviazgo. *Revista de Psicología, 22*(1), 48-61. doi: 10.5354/0719-0581.2013.27719

Williams, J., Miller, S., Cutbush, S., Gibbs, D., Clinton-Sherrod, M., y Jones, S. (2015). A latent transition model of the effects of a teen dating violence prevention initiative. *Journal of Adolescent Health*, *56*(2), S27-S32. doi: https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.08.019

Wolfe, D.A., Scott, K., Reitzel-Jaffe, D., Wekerle, C., Grasley, C., y Straatman, A.L. (2001). Development and validation of the Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory. *Psychological Assessment, 13*, 277-293. doi: 10.1037//1040-3590.13.2.277

Wolfe, D.A., Wekerle, C., Scott, K., Straatman, A., Grasley, C., y Reitzel-Jaffe, D. (2003). Dating violence prevention with at-risk youth: A controlled outcome evaluation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71 (2),* 279-291. doi: 10.1037/0022-006X.71.2.279

Zweig, J.M., Dank, M., Yahner, J., y Lachman, P. (2013). The rate of cyber dating abuse among teens and how it relates to other forms of teen dating violence. *Journal of youth and adolescence*, *42*(7), 1063-1077. doi: https://doi.org/10.1007/s10964-013-9922-8

ANÁLISIS DE LAS CONSECUENCIAS EMOCIONALES DE LA VIOLENCIA RELACIONAL ENTRE PAREJAS ADOLESCENTES

NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

La violencia entre parejas adolescentes tiene como rasgos propios ocurrir durante la adolescencia (Wincentak et al., 2016), entre parejas que tienen una relación afectiva o sexual pero no mantienen una relación de convivencia, ni descendencia en común (Viejo, 2014).

En la actualidad es una temática de gran interés, elevada prevalencia y enormes repercusiones tanto de carácter físico, como psicológico (Jennings et al., 2017; Ludin et al., 2018; Mercy y Tharp, 2015; Peterson et al., 2018; Sánchez-Jiménez et al., 2018; Wilson et al., 2019; Wincentak et al., 2017; Ybarra, Espelage et al.,2016).)

Dentro de estas consecuencias, a nivel psicológico, podemos encontrar entre otras, la presencia de ansiedad, trastornos psicosomátcos, depresión, ideación suicida, y la dependencia emocional (Barzilay et al., 2017; Estévez et al., 2018; Garandeau et al., 2018; Hellfeldt et al.,2018; Moral, et al., 2017; Temple et al., 2016). Así como el aumento de sentimientos negativos relacionados con la culpa, la ira o el dolor (Cornelius y Resseguie, 2007), escasa autoestima y confianza en sí mismo (Polo et al., 2014), una autopercepción negativa (Soler et al.,2012) y una baja motivación. Además de una escasa satisfacción vital y una gran dificultad para comunicar los hechos (Martínez-Ferrer et al.,2012).

Por otro lado, a nivel social, estas consecuencias se corresponden con el consumo de alcohol y drogas, y en definitiva, la disminución del

bienestar psicosocial (Copp et al., 2016; Ludin et al., 2018; Parkere et al., 2017; Peterson et al., 2018; Rubio-Garay et al.,2015).

Mientras que, a nivel educativo, estas consecuencias se pueden manifestar por medio de desadaptaciones en el rendimiento académico y en la integración escolar (Martínez-Ferrer et al., 2012; Polo et al., 2014) (no olvidemos que se trata de parejas adolescentes y que muchos de estos casos se dan en la etapa de educación secundaria obligatoria).

Sin olvidar que otra de las grandes consecuencias de la existencia de este tipo de violencia es que puede ser una señal previa de la existencia de violencia durante las relaciones matrimoniales, siendo diversos los trabajos que han demostrado que la misma aumenta el riesgo de la presencia de conductas violentas en futuras relaciones conyugales.

Además de todas estas consecuencias, estudios recientes tomando como muestra a estudiantes universitarios, han demostrado el hecho de la disminución de cada uno de los niveles de la Inteligencia Emocional: Atención, claridad y regulación emocional, tanto en víctimas como en agresores de violencia escolar (Ángel, 2019).

En cuanto a sus formas de manifestación, cuando hablamos de dating violence, o violencia de parejas adolescentes, no nos estamos centrando únicamente a las agresiones físicas, sino en una serie de acciones de carácter coactivo que incluso se pueden considerar como el preámbulo a la violencia física (Hirigoyen, 2006) y que se corresponden con comportamientos relacionados con el control, la violencia verbal, la humillación, la desvalorización, la hostilidad, la intimidación o el desprecio a la pareja (Blázquez, Moreno, y García-Baamonde, 2015), también definidos como violencia psicológica (Taverniers, 2001). Por lo que podemos afirmar, que este tipo de violencia se manifiesta de manera intencionada por parte del agresor a través de distintos tipos de abusos que pueden ser de tipo sexual, físico, verbal o psicológico (Jennings et al., 2017).

Hemos de aludir al hecho de que al darse entre parejas adolescentes, este tipo de violencia también tiene su presencia en el contexto escolar, mayoritariamente en la educación secundaria, donde comienzan muchas de las relaciones de pareja de los adolescentes, por lo que es

considerada por muchos autores como un tipo de violencia escolar (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

La dating violence es un tipo de violencia que se ejerce a través de la vigilancia, mando y poder hacia la pareja, convirtiéndose en una acción reiterada y abusiva (Muñiz, Cuesta, Monreal, y Povedano, 2015), y cuya finalidad es provocar daño hacia el otro miembro (Celis y Rojas, 2015). Teniendo también como características propias el poder adoptar distintas formas, es decir, puede ser de tipo verbal (O'Leary et al., 2008), de tipo psicológico (Aiquipa, 2015), de tipo físico (Muñoz-Rivas, Andreu, Graña, O'Leary, y González, 2007; Ortega y Sánchez, 2011), de tipo social (González-Ortega et al., 2008), o incluso de tipo sexual (Ortega et al., 2008).

La actual prevalencia e importancia de la violencia entre parejas adolescentes o dating violence ha dado lugar a numerosas investigaciones acerca de la incidencia, factores de riesgo, y tipos de violencia más presentes en torno a la misma (Rubio-Garay et al.,2017). De manera que se ha consolidado como un problema tanto a nivel científico como psicoeducativo (Muñoz et al., 2013) debido a su elevada prevalencia (Fernandez-González y Muñoz-Rivas, 2013) como así lo han demostrado estudios realizados tanto a nivel nacional (Corral y Calvete, 2006; Fernández-Fuertes et al., 2011; Muñoz-Rivas et al.,2007), como internacional (O'Leary et al., 2008; Sears et al., 2007). No obstante, también hemos de destacar que la dating violence ha sido menos estudiada que la violencia conyugal (Vizcarra et al., 2013).

En relación con ello, el número de trabajos llevados a cabo sobre esta temática en nuestro país es escaso, y las muestras de los mismos han estado compuestas por alumnado perteneciente a la etapa educativa de la ESO, o estudiantes universitarios (Aguilar et al., 2009).

Sin embargo, los resultados aportados por tales trabajos han de conducir al desarrollo de distintas intervenciones de carácter preventivo en los entornos educativos tanto de educación primaria, como de secundaria (Cornelius y Resseguie, 2007).

Dicha intervención, sobre todo mediante programas, se inició en torno a la década de los 80 en lugares como Canadá o Estados Unidos (Muñoz

et al., 2013). Destacando a nivel internacional el programa Skills for Violence Free Relation-ships (Levy, 1984), el proyecto Building Relationships in Greater Harmony Together (Avery-Leaf et al.,1997), el Safe Dates (Foshee et al., 1998), o el programa The Fourth R, basado en el Youth Relationships Project (YRP) (Wolfe et al., 2003), así como el programa de relaciones saludables (Healthy Relationships Programme) desarrollado por Bell y Stanley (2006), el Touch with Teens desarrollado por Aldridge et al. (1993), el Southside Teens About Respect elaborado por Schewe y Anger (2000), o el Expect respect: Promoting Safe and Healthy Relationships for All Youth, elaborado por Rosenbluth (2002).

Sin embargo, a nivel nacional, el número de programas desarrollados relacionados con esta temática es inferior (Muñoz et al., 2013). Al igual que sucede con los instrumentos que muestren una adecuada fiabilidad y validez para evaluar la dating violence (Recio et al., 2007).

Con respecto a los programas, destacan el programa de Hernando (2008), el programa La Máscara del Amor (LMA) desarrollado por Garrido y Casas (2009) y el programa de prevención de la violencia en el noviazgo desarrollado por Díaz-Aguado (2002).

Además, en cuanto a esta temática, son diversos los trabajos que han intentado identificar tanto los factores de riesgo como de protección dentro de la misma (Espelage y Low, 2013; Foshee y Matthew, 2007) que quedan agrupados en factores individuales, factores personales y factores ambientales. Por lo que consideramos que la intervención mediante programas no debe quedarse únicamente en el tratamiento de los factores personales, sino que deben también abarcar a aspectos relacionados con las influencias de carácter familiar y ambiental.

Este trabajo está centrado en la violencia relacional, la cual se ejerce tanto en las relaciones sociales como en las situaciones personales.

Autores como Calderero et al. (2011) dentro de este tipo de violencia, diferencian entre acoso relacional (relational victimization) y acoso social (social victimization), y pese a que ambas tienen la misma finalidad: el alejamiento y la exclusión de la víctima a nivel social (Martínez-Otero, 2005). Mientras que en el acoso relacional el agresor actúa de

manera directa sobre su víctima, a través de acciones que tienen por finalidad la exclusión de la misma en el grupo de iguales, mediante el ignoro, no dejar participar en alguna actividad, dejar de lado… en definitiva, se le excluye del grupo (Crick y Grotpeter, 1995; Storch et al.,2005). En el acoso social, el agresor además poder actuar directamente, también cuenta con el apoyo de otros agresores que son enviados por el agresor principal e intervienen por él, a través de la difusión de rumores, meterse con la víctima… (Loukas et al., 2005). Sin embargo hemos de resaltar que no existe consenso a la hora de identificar a estos dos tipos de acoso como distintos o similares.

Destacable es también la aportación de Armero et al. (2011) quienes distinguen entre violencia social directa y violencia social indirecta. La directa, se ejerce mediante la exclusión a la propia víctima. Dentro de las indirectas, encontramos el ignorar a la víctima por completo y hacer que la ignoren el resto del grupo de iguales. En definitiva, la finalidad de esta violencia es provocar un rechazo social (Brixval et al., 2012; Estell et al., 2009; Etxeberría y Elosegui, 2010), dañando la reputación social de la víctima (Romero-Abrio et al.,2018).

La cual a pesar de ser conocidas sus repercusiones, aún son escasos los trabajos sobre la misma (Voulgaridou y Kokkinos, 2015).

2. OBJETIVOS

- Por ello, el objetivo de este trabajo es analizar cuáles son las consecuencias, en este caso de carácter emocional, que el haber sido víctima de la violencia relacional durante el noviazgo conlleva. Analizando para ello cada una de las dimensiones de la Inteligencia Emocional.

3. METODOLOGÍA

El método empleado en este trabajo se corresponde con ser de tipo correlacional, con un diseño ex post facto, de carácter retrospectivo y comparativo, puesto que en el mismo se comparan a las no víctimas y a las víctimas de la violencia relacional durante el noviazgo, con una

variable dependiente, la cual se corresponde con cada una de las tres dimensiones que integran la Inteligencia Emocional.

a) Participantes

La muestra está compuesta por 341 alumnos alumnado de primer y segundo curso de los Grados de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Almería. De los cuales el 57.2% (N=195) eran hombres, y el 42.8% (N=146) eran mujeres.

Su rango de edad se situó entre los 18 y los 36 años (M= 19.58; DT= 2.47). Siendo la edad media de los hombres (M= 19.83; DT= 2.08) y la de las mujeres (M= 19.25; DT= 2.88).

b) Instrumentos

Se han empleado tres instrumentos en este estudio: El primero de ellos se corresponde con un instrumento elaborado "ad hoc" con la finalidad de la obtención de datos de carácter sociodemográfico de la muestra en relación con la edad, sexo, titulación, o el curso.

El segundo instrumento empleado es la versión en español del Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory CADRI (Wolfe et al., 2001) elaborada a partir del mismo por Fernández-Fuertes, Fuertes, y Pulido (2006). Compuesta por un total de treinta y cinco ítems que evalúan la violencia física (7 ítems), la violencia verbal (9 ítems), la violencia social (3 ítems), la violencia relacional o social (5 ítems), la violencia sexual (4 ítems) y el estilo de solución de conflictos (10 ítems) (Benítez y Muñoz, 2014).

Para este trabajo únicamente se escogieron los ítems que hacían referencia a la violencia relacional.

El tercer instrumento es el instrumento empleado es el TMMS-24, Trait Meta Mood Scale-24 (TMMS-24) elaborado por Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos (2004) el cual se corresponde con una adaptación del Trait Meta-MoodScale (TMMS) elaborado por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai (1995) que posee como finalidad la evaluación de la Inteligencia Emocional percibida por el propio sujeto.

Las propiedades psicométricas de este instrumento son apropiadas (Fernández-Berrocal et al., 2004). En concreto, el α de Cronbach es de =.90 para la percepción de las emociones, =.90 para la comprensión de las emociones, y =.86 para la regulación de las emociones (Cazalla-Luna, Ortega-Álvarez, y Molero, 2015), al igual que posee una fiabilidad test-retest favorable, atención =.60; claridad=.70 y reparación =.83 (Fernández-Berrocal et al., 2004). En el caso de este trabajo Alpha de Cronbach =.59 para la atención emocional, Alpha de Cronbach =.60 para la comprensión de las emociones, y Alpha de Cronbach =.70 para la regulación de las emociones.

c) Procedimiento

La cumplementación de los cuestionarios por parte de la muestra fue realizada (previo acuerdo con el profesor) mediante la visita a la clase de referencia de cada titulación y curso, en los primeros o últimos veinte minutos. Ofreciendo una breve explicación sobre la cumplementación de este, y la confidencialidad de los datos. Además, se ofreció a los participantes una breve explicación sobre la finalidad de esta investigación, en cuanto a los objetivos que se pretendían y la importancia de su participación.

La recolección de los datos fue realizada durante el curso 2018/2019 y fue llevada a cabo por el investigador principal de este trabajo. Previamente a ello, dicha persona fue la encargada tanto de la elección del instrumento escogido, previo análisis bibliográfico de los distintos instrumentos existentes, como del estudio de las características del mismo, en cuanto a factores evaluables, análisis del propio cuestionario y criterios para su aplicación y evaluación de los resultados.

d) Análisis de datos

El análisis de datos se ha realizado a través del programa estadístico SPSS.25. En un primer momento se calcularon tanto las medias como las desviaciones típicas de cada uno de los tipos de violencia y de las dimensiones de la Inteligencia Emocional. Además, con la finalidad de analizar la relación entre cada uno de los tipos de violencia con la variable sexo, se analizaron las diferencias mediante la prueba t de Student. Y en el caso de tener por finalidad conocer la relación de estos

factores (variable cuantitativa continua) con una variable continua (como por ejemplo la Inteligencia Emocional) se emplearon las correlaciones bivariadas y el coeficiente de correlación de Pearson.

4. RESULTADOS

Se calcularon las medias y desviaciones típicas de cada uno de los tipos de violencia, concretamente de la violencia física, la violencia relacional, la violencia sexual, y la violencia verbal. Los resultados muestran que la violencia verbal es la más identificada (M=15.91; DT=4.51), seguido de la violencia física (M=8.17; DT=2.94), la violencia relacional (M=6.46; DT=2.18), y la violencia sexual (M=5.38; DT=1.91).

También se analizó la existencia o no de diferencias en cuanto a estos tipos de violencia atendiendo al sexo y los distintos tipos de violencia. Los resultados muestran el hecho de la no existencia de diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la violencia física y el sexo ($t(340)= 1.31$; $p=.19$), la violencia relacional y el sexo ($t(340)= .01$; $p=.99$), la violencia sexual y el sexo ($t(340)= 1.34$; $p=.18$), y la violencia verbal y el sexo ($t(340)= -1.01$; $p=.31$).

Así como también se analizaron las puntuaciones medias de cada una de las dimensiones que componen la Inteligencia Emocional. Al respecto, los resultados muestran una mayor puntuación en regulación emocional (M=28.59; DT=6.74), seguida de la atención emocional (M=28.55; DT=7.24) y de la claridad emocional (M=25.17; DT=7.60).

Y la posible existencia de diferencias, en las distintas dimensiones de la Inteligencia Emocional, atendiendo en este caso a la variable sexo. De tal manera, los resultados obtenidos a partir de la prueba t para muestras independientes muestran diferencias estadísticamente significativas en la claridad emocional ($t(340)= 2.00$; $p<.001$; $d=.21$), en la que los hombres obtienen puntuaciones mayores que las mujeres (M= 25.88). Existiendo un tamaño del efecto moderado ($d>.20$).

En cuanto a la violencia relacional, se analizaron tanto las medias como las desviaciones típicas de cada uno de los subtipos que la integran.

De tal manera, dentro de los subtipos de violencia relacional, la conducta más identificada por la muestra se corresponde con tratar de poner a los amigos en contra (M= 1.41; DT= .92), seguido de ridiculizar o burlarse de la pareja en público (M= 1.34; DT= .72), hacer comentarios a las amistades para ponerlas en contra de la pareja (M= 1.27; DT= .62), extender rumores falsos sobre la pareja (M= 1.25; DT= .66), y seguir a la pareja para saber dónde y con quién está (M= 1.16; DT= .46).

A continuación, cada uno de las respuestas referidos a cada subtipo de violencia fueron recodificados, de manera que 1= 1, 2=2, 3=2 y 4=2. De esta manera, obtuvimos nuevas variables de respuesta dicotómica en las que se encontraban por un lado los que habían sido víctimas, y por otro los que no habían sido víctimas de cada tipo de violencia. A partir de aquí, se analizaron cada una de las dimensiones de la Inteligencia Emocional tanto para víctimas, como para no víctimas de cada subtipo de violencia.

De tal manera, con respecto a tratar de poner a los amigos en contra, no existen diferencias estadísticamente significativas ni en la atención emocional ($t(340)= .47$; $p=.62$), ni en la claridad emocional ($t(340)= .64$; $p=.51$), ni en la regulación emocional ($t(340)= .92$; $p=.35$).

No obstante, hemos de destacar que las no víctimas obtienen puntuaciones más altas (aunque no significativas) que las víctimas en cada una de las dimensiones de la Inteligencia Emocional.

TABLA 1. *Las Dimensiones de la Inteligencia Emocional. Descriptivos y prueba t según subtipo de la violencia relacional (no víctima/ víctima)*

TMMS-24	Trató de poner a mis amigos en mi contra						*t*	*p*
	No víctima			Víctima				
	N	*M*	*DT*	*N*	*M*	*DT*		
Atención emocional	259	28.65	7.70	81	28.20	5.59	.47	.63
Claridad emocional	259	25.33	7.02	81	24.70	9.26	.64	.51
Reparación emocional	259	28.77	7.22	81	27.98	5.47	.92	.35

Con respecto a que la pareja haya hecho comentarios a las amistades para ponerlos en contra, no existen diferencias estadísticamente significativas ni en la atención emocional (t(340)= .93; p=.34), ni en la claridad emocional (t(340)= -1.01; p=.31), ni en la regulación emocional (t(340)= -1.04; p=.29).

Sin embargo, aunque estas puntuaciones no son estadísticamente significativas, las no víctimas obtienen puntuaciones más altas en atención emocional, y las víctimas en claridad y en regulación emocional.

TABLA 2. *Dimensiones de la Inteligencia Emocional. Descriptivos y prueba t según subtipo de la violencia relacional (no víctima/ víctima)*

TMMS-24	Dijo cosas a mis amigos sobre mí para ponerlos en mi contra						*t*	*p*
	No víctima			Víctima				
	N	*M*	*DT*	*N*	*M*	*DT*		
Atención emocional	259	28.65	7.70	81	28.20	5.59	.47	.63
Claridad emocional	259	25.33	7.02	81	24.70	9.26	.64	.51
Reparación emocional	259	28.77	7.22	81	27.98	5.47	.92	.35

Fuente: elaboración propia

Con respecto a que la pareja haya ridiculizado o se haya burlado en público, las no víctimas obtienen puntuaciones estadísticamente

significativas en claridad emocional (t(340)= 2.40; p<,005; d=,33). Con un tamaño del efecto moderado (d>20).

En el caso de la atención emocional no existen diferencias estadísticamente significativas (t(340)= -.38; p=70), al igual que sucede en el caso de la regulación emocional, no existen diferencias estadísticamente significativas (t(340)= 1.65; p=.09).

TABLA 3. *Dimensiones de la Inteligencia Emocional. Descriptivos y prueba t según subtipo de la violencia relacional (no víctima/ víctima)*

TMMS-24	Me ridiculizó o se burló de mi delante de otros						*t*	*p*	*d*
	No víctima			Víctima					
	N	*M*	*DT*	*N*	*M*	*DT*			
Atención emocional	259	28.46	6.12	82	28.81	10.04	-.38	.70	-
Claridad emocional	259	25.72	8.14	82	23.42	5.21	2.40	.01	.33
Reparación emocional	259	28.93	6.95	82	27.52	5.95	1.65	.09	-

Fuente: elaboración propia

En cuanto a haber sido perseguido por la pareja para comprobar dónde y con quién estaba, no existen diferencias estadísticamente significativas ni en la atención emocional (t(340)= 1.85; p=.06) ni en la claridad emocional (t(340)= 1.42; p=.15), ni en la regulación emocional (t(340)= .82; p=.41).

Sin embargo, aunque estas puntuaciones no son estadísticamente significativas, las no víctimas obtienen puntuaciones más altas en atención emocional, y las víctimas en claridad y en regulación emocional.

TABLA 4. *Dimensiones de la Inteligencia Emocional. Descriptivos y prueba t según subtipo de la violencia relacional (no víctima/ víctima)*

TMMS-24	Me siguió para saber dónde y con quién estaba						*t*	*p*
	No víctima			Víctima				
	N	*M*	*DT*	*N*	*M*	*DT*		
Atención emocional	296	28.83	7.40	45	26.68	5.83	1.85	.06
Claridad emocional	296	25.39	7.82	45	23.66	5.77	1.42	.15
Reparación emocional	296	28.71	6.70	45	27.82	7.06	.82	.41

Fuente: elaboración propia

A Por último, en cuanto a que la pareja haya extendido rumores falsos, las víctimas obtienen puntuaciones estadísticamente significativas en regulación emocional (t(340)= -1.98; p<,005; d=,29). Con un tamaño del efecto pequeño (d<20).

En el caso de la atención emocional no existen diferencias estadísticamente significativas (t(340)= .60; p=.53), al igual que sucede en el caso de la claridad emocional, no existen diferencias estadísticamente significativas (t(340)= 1.17; p=.24).

TABLA 5. *Dimensiones de la Inteligencia Emocional. Descriptivos y prueba t según subtipo de la violencia relacional (no víctima/ víctima)*

TMMS-24	Extendió rumores falsos sobre mí						*t*	*P*	*d*
	No víctima			Víctima					
	N	*M*	*DT*	*N*	*M*	*DT*			
Atención emocional	287	28.65	7.49	54	28.00	5.73	.60	.53	-
Claridad emocional	287	25.37	7.84	54	24.65	6.06	1.17	.24	-
Reparación emocional	287	28.28	6.76	54	30.25	6.48	-1.98	.04	.29

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo es analizar cuáles son las consecuencias emocionales que el haber sido víctima de la violencia relacional durante el noviazgo conlleva. Este trabajo pone de manifiesto las repercusiones emocionales de la violencia relacional entre parejas adolescentes. Un tipo de violencia que en palabras de Romero-Abrio et al. (2018) no ha gozado del ismo interés que otros tipos de violencia, y que por lo tanto existe un vacío en cuanto al estudio de la misma.

Pese a ello, este trabajo continua la línea de investigación de otros similares en cuanto a la violencia entre parejas adolescentes, que toman como muestra a estudiantes universitarios (Gómez et al., 2014; Sánchez-Jiménez et al., 2008) la cual ha estado centrada mayoritariamente en la violencia física (Cortés-Ayala et al., 2015).

6. CONCLUSIONES

La violencia entre parejas adolescentes es una temática de gran interés, elevada prevalencia y enormes repercusiones tanto físicas, como psicológicas. En cuanto a sus formas de manifestación se corresponden con comportamientos relacionados con el control, la violencia verbal, la humillación, la desvalorización, la hostilidad, la intimidación o el desprecio a la pareja. De esta manera, el análisis de los resultados mostrados demuestra el hecho de que los subtipos de violencia relacional más identificados por la muestra se corresponden con tratar de poner a los amigos en contra, ridiculizar o burlarse de la pareja en público, hacer comentarios a las amistades para ponerlas en contra de la pareja, extender rumores falsos sobre la pareja, y seguir a la pareja para saber dónde y con quién está.

Mientras que en el caso de los resultados referidos a las distintas dimensiones de la Inteligencia Emocional, las no víctimas poseen puntuaciones mayores en cada una de las dimensiones de la Intleigencia Emocional en los subtipos de violencia relacional que tienen que ver con intentar poner a los amigos en contra, hacer comentarios para poner a las amistades en contra, ridiculizar o burlarse la pareja en público, o

haber sido perseguido por la pareja para conocer dónde y con quién estaba. Si bien, hemos de resaltar que estas diferencias no son estadísticamente significativas, nos permiten relacionar tales resultados a partir de la reflexión y la hipótesis de que el hecho de que el haber sido víctima de algún subtipo de violencia física, repercute de manera negativa en tales dimensiones, siendo inferiores los niveles en cada una de ellas en el caso de las víctimas.

En el caso de las víctimas, únicamente dentro del subtipo de violencia relacional atribuido a ser víctima de rumores falsos extendidos por la pareja, obtienen puntuaciones mayores en la regulación emocional.

7. REFERENCIAS

Ángel, N. G. (2019). Repercusiones Emocionales de la Violencia Escolar: Influencia en la Inteligencia Emocional. *Acción Psicológica, 16*(1), 143-156. https://doi.org/10.5944/ap.16.1.22555

Armero, P., Bernardino, B., y Bonet, C. (2011). Acoso escolar. *Revista Pediatría de Atención Primaria, 13*(52), 661-670.

Barzilay, S., Klomek, A. B., Apter, A., Carli, V., Wasserman, C., Hadlaczky, Estévez, E., Jiménez, T. I. y Moreno, D. (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems. *Psicothema, 30*(1), 66-73. doi:10.7334/psicothema2016.294

Blázquez, M., Moreno, J.M., y García-Baamonde, M.E. (2015). Maltrato psicológico en las relaciones de pareja. La inteligencia emocional como factor protector y diferencias de género. *Boletín de Psicología*, *113*, 29-47.

Brixval, C.S., Rayce, S.L.B., Rasmussen, M., Holstein, B.E., y Due, P. (2012). Overweight, body image and bullying. An epidemiological study of 11- to 15-years olds. *European Journal of Public Health, 22*(1), 126-130.

Calderero, M., Salazar, I., y Caballo, V. (2011). Una revisión de las relaciones entre el acoso escolar y la ansiedad social. *Behavioral Psychology, 19*(2), 393-419.

Copp, J.E., Giordano, P. C., Longmore, M. A. y Manning, W. D. (2016). Dating violence and physical health: A longitudinal lens on the significance of relationship dynamics and anti-social lifestyle characteristics. *Criminal Behaviour and Mental Health, 26*(4), 251- 262. doi: 10.1002/cbm.2016

Cornelius, T. y Resseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior, 12*, 364-375. doi: 10.1016/j.avb.2006.09.006

Cortés-Ayala, L., Flores Galaz, M., Bringas Molleda, C., Rodríguez-Franco, L., López-Cepero Borrego, J., & Rodríguez Díaz, F. J. (2015). Relación de maltrato en el noviazgo de jóvenes mexicanos: análisis diferencial por sexo y nivel de estudios. *terapia psicolÓgica*, *33*(1), 5-12.

Crick, N.R., y Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social psychological adjustment. *Child Development, 66*(3), 710-722.

Estell, D., Farmer, T., Irvin, M., Crowther, A., Akos, P., y Boudah, D. (2009). Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary school. *Journal of Child & Family Studies, 18*(2), 136-150.

Estévez, E., Jiménez, T. I. y Moreno, D. (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems. *Psicothema, 30*(1), 66-73. doi:10.7334/psicothema2016.294

Etxeberría, F., y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: Obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada, 16,* 235-263.

Garaigordobil, M., y Oñederra, J.A. (2010c). Inteligencia Emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology, 3*(2),243-256.

Garandeau, C. F., Lee, I. A. y Salmivalli, C. (2018). Decreases in the proportion of bullying victims in the classroom: Effects on the adjustment of remaining victims. *International Journal of Behavioral Development*, *42*(1), 64-72. doi: 10.1177/0165025416667492

Gómez, M. P., Delgado, A. O., & Gómez, Á. H. (2014). Violencia en relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes. *Revista latinoamericana de psicología*, *46*(3), 148-159.

Hellfeldt, K., Gill, P. E. y Johansson, B. (2018). Longitudinal analysis of links between bullying victimization and psychosomatic maladjustment in Swedish schoolchildren. *Journal of School Violence*, *17*(1), 86-98. doi:10.1080/15388220.2016.1222498

Hirigoyen, M.F. (2006). *Mujeres maltratadas.* Barcelona: Paidós.

Jennings, W. G., Okeem, C., Piquero, A. R., Sellers, C. S., Theobald, D. y Farrington, D. P. (2017). Dating and intimate partner violence among young persons aged 15–30: Evidence from a systematic re- view. *Aggression and Violent Behavior*, *33*, 107-125. doi: 10.1016/j.avb.2017.01.007

Loukas, A., Paulos, S.K., y Robinson, S. (2005). Early adolescent social and overt aggression: Examinig the roles of social anxiety and maternal psychological control. *Journal of Youth and Adolescence, 34*(4), 335-35.

Ludin, S., Bottiani, J. H., Debnam, K., Solis, M. G. O. y Bradshaw, C. P. (2018). A cross- national comparison of risk factors for teen dating violence in Mexico and the United States. *Journal of Youth & Adolescence, 47*(3), 547-559. doi: 10.1007/s10964-017-0701-9

Martínez-Ferrer, B., Povedano-Díaz, A., Amador-Muñoz, L. V. y Moreno-Ruiz, D. (2012). Clima escolar, sa- tisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género. *Anales de Psicología*, *28* (3), 875-882. DOI: 10.6018/ana- lesps.28.3.156121.

Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación, 38,* 33-52.

Mercy, J. A. y Tharp, A. T. (2015). Adolescent dating violence in context. *American Journal of Preventive Medicine, 49*(3), 441-444. doi: 10.1016/j.amepre.2015.02.028

Moral, M. D. L. V., García, A., Cuetos, G. y Sirvent, C. (2017). Violencia en el noviazgo, dependencia emocional y autoestima en adolescentes y jóvenes españoles. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud. 8*, 96-107. doi:10.23923/j.rips.2017.08.009

Parker, E. M., Johnson, S. L., Debnam, K. J., Milam, A. J. y Bradshaw, C. P. (2017). Teen dating violence victimization among high school students: A multilevel analysis of school- level risk factors. *Journal of School Health, 87*(9), 696-704. doi: 10.1111/josh.12538

Peterson, K., Sharps, P., Banyard, V., Powers, R. A., Kaukinen, C., Gross, D., Decker, M. R., Baatz, C. y Campbell, J. (2018). An evaluation of two dating violence prevention programs on a college campus. *Journal of Interpersonal Violence, 33*(23), 3630-3655. doi: 10.1177/0886260516636069

Polo, M. I., León del Barco, B., Felipe, E. y Gómez, T. (2014). Cyberbullying en tercer ciclo de Educación Primaria: variables moduladoras y consecuencias so- bre la ansiedad. *Apuntes de Psicología*, *32* (1), 5-14.

Romero-Abrio, A., Musitu, G., Callejas-Jerónimo, J. E., Sánchez-Sosa, J. C., y Villarreal-González, M. E. (2018). Factores predictores de la violencia relacional en la adolescencia. *Liberabit*, *24*(1), 29-43.

Rubio-Garay, F., Carrasco, M. A., Amor, P. J. y López-González, M. A. (2015). Factores asociados a la violencia en el noviazgo entre adolescentes: una revisión crítica. *Anuario de Psicología Jurídica*, *25*(1), 47-56.

Sánchez-Jiménez, V., Muñoz-Fernández, N., & Ortega-Rivera, J. (2018). Efficacy evaluation of" Dat-e Adolescence": A dating violence prevention program in Spain. *PloS one*, *13*(10), e0205802.

Soler, L., Paretilla, C., Kirchner, T. y Forns, M. (2012). Effects of poly-victimization on self-esteem and post-traumatic stress symptoms in Spanish adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *21*(11), 645-653. DOI: 10.1007/s00787-012-0301-x.

Stroch, E.A., Masia-Warner, C., Crisp, H., y Klein, R.G. (2005). Peer victimatization and social anxiety in adolescence: A prospective study. *Aggressive Behavior, 31*(5), 437-452.

Taverniers, K. (2001). Abuso emocional en parejas heterosexuales. *Revista Argentina de Sexualidad Humana, 15* (1), 28-34.

Temple, J. R., Choi, H. J., Elmquist, J., Hecht, M., Miller-Day, M., Stuart, G. L., Brem, M. y Wolford-Clevenger, C. (2016). Psychological abuse, mental health, and acceptance of dating violence among adolescents. *Journal of Interpersonal Violence, 59*(2), 197-202. https://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.03.034

Viejo, C. (2014). Physical dating violence: towards a comprehensible view of the phenomenon/Violencia física en las relaciones sentimentales adolescentes: hacia la comprensión del fenómeno. *Infancia y Aprendizaje*, *37*, 785-815. doi: 10.1080/02103702.2014.977110

Voulgaridou, I., y Kokkinos, C. M. (2015). Relational aggression in adolescents: A review of theoretical and empirical research. Aggression and Violent Behavior, 23, 87-97.

Wilson, K. L., Szucs, L. E., Shipley, M., Fehr, S. K., McNeill, E. B. y Wiley, D. C. (2019). Identifying the inclusion of National Sexuality Education Standards utilizing a systematic analysis of teen dating violence prevention curriculum. *Journal of School Health, 89*(2), 106-114. doi: 10.1111/josh.12718

Wincentak, K., Connolly, J. y Card, N. (2016). Teen Dating Violence: A Meta-Analytic Review of Prevalence Rates. *Psychology of Violence. 7*, 224-241. doi: 10.1037/a0040194

Wincentak, K., Connolly, J. y Card, N. (2017). Teen dating violence: A meta-analytic review of prevalence rates. *Psychology of Violence, 7*(2), 224-241. doi: 10.1037/a0040194

Ybarra, M. L., Espelage, D. L., Langhinrichsen- Rohling, J., Korchmaros, J. D. y Boyd, D. (2016). Lifetime prevalence rates and overlap of physical, psychological, and sexual dating abuse perpetration and victimization in a national sample of youth. *Archives of Sexual Behavior, 45*(5), 1083-1099. doi: 10.1007/ s10508-016-0748-9

VIOLÊNCIA EM CASAIS DO MESMO SEXO: QUAIS AS PECULIARIDADES, OS DESAFIOS E OS IMPACTOS?

Mariana Magalhães
Universidad Complutense de Madrid

1. VIOLÊNCIA EM CASAIS DO MESMO SEXO

A violência em relações de intimidade (VRI) é um problema de saúde pública atual em inúmeros países que requer intervenção urgente, sem prejuízo dos esforços políticos e sociais que se têm feito no sentido da sua erradicação. Neste sentido, através de uma revisão de literatura que compreendeu a leitura e análise de 145 artigos internacionais, procurou-se fazer uma reflexão crítica acerca da literatura existente, abordando questões relacionadas com as dinâmicas violentas, os fatores de risco e de proteção associados, bem como o processo de procura de ajuda, tendo em consideração as especificidades dos casais compostos por duas pessoas do mesmo sexo.

1.1. Dinâmicas de violência

A VRI é uma conduta abusiva, frequentemente instrumentalizada. Tipicamente, o abuso começa, tipicamente, como não sendo identificado pelas vítimas, aumentando em frequência e gravidade, e possivelmente levando a ferimentos graves (Cezario et al., 2015; Loveland & Raghavan, 2014; Ofreneo & Montiel, 2010; Stewart et al., 2013). Na generalidade dos casos, a violência começa por ser puramente verbal, evoluindo numa primeira fase para outros tipos de violência psicológica e, ocasionalmente, escalando para episódios de violência física e sexual (Goldenberg et al., 2016). Além disso, os desequilíbrios de poder e o comportamento de controlo são sempre aspetos centrais da VRI, como causas diretas do fenómeno (Frankland & Brown, 2014; Goldenberg et al., 2016; Stephenson et al., 2014). Normalmente, uma vítima

experimenta vários incidentes abusivos (Crittenden et al., 2017; Mak et al., 2010; Oringher & Samuelson, 2011; Walters, 2011). Adicionalmente, importa refletir acerca dos casos em que ambos os membros do casal adotam comportamentos abusivos – violência mútua –, que parecem ser particularmente frequentes em casais do mesmo sexo (Kelly et al., 2011; Kubicek et al., 2016; Santaya & Walters, 2011). Em alguns casos, uma pessoa agressora "principal" pode ser identificada e a violência, anteriormente tida como mútua, é descrita como sendo afinal um mecanismo de defesa da vítima (Kubicek et al., 2015).

Ao longo da literatura revista, são numerosos os aspetos identificados como causas diretas da VRI. Embora vários destes aspetos possam ser encontrados num casal heterossexual, importa referir que estes se manifestam frequentemente de forma distinta numa relação entre pessoas do mesmo sexo. Entre muitos aspetos, podem ser reportados ciúmes, desequilíbrios de poder, falta de compatibilidade e comunicação, desonestidade, homofobia, abuso de substâncias, falta de satisfação na relação, desconforto quanto a assumir as suas verdadeiras identidades, diferenças nas expetativas de relacionamento, estados de VIH e *outness*, um membro do casal não estar pronto para uma relação, diferenças de classe, ausência de clareza em relação ao estado da relação, stress, angústia psicológica, sistemas de ligação, estratégias de gestão da raiva deficitárias e mindfulness (Chong et al., 2013; Finneran & Stephenson, 2014; Freeland et al., 2018; Gabbay & Lafontaine, 2017; Gillum, 2017; Goldberg & Meyer, 2013; Mohr et al., 2013; Shorey et al., 2014; Stephenson et al., 2014; Wright, 2017). Adicionalmente, as atitudes relacionadas com a manutenção da relação foram negativamente correlacionadas com a emoção negativa e o conflito diário (Ogolsky & Gray, 2016).

Quando a VRI não é reconhecida pela vítima como tal, esta pode adotar comportamentos ou aceitar exigências da sua parceira que, de outra forma, não o faria. Tal pode ocorrer com base num processo de normalização (por exemplo, no caso da violência sempre ter feito parte da vida da vítima) e da minimização do abuso, causando obviamente um impacto negativo na vítima e promovendo a manutenção da relação abusiva (Head & Milton, 2014; Kubicek et al., 2016; Oliffe et al.,

2014). O caso de casais do mesmo sexo entre dois homens é, neste contexto, especialmente preocupante. A normalização da violência em relações masculinas pode ir de encontro à sustentabilidade dos papéis de género e estereótipos socialmente estabelecidos para o género masculino, legitimando assim situações em que o abuso ocorre e faz parte da relação (Oliffe et al., 2014; Quirk et al., 2017).

Para as pessoas lésbicas, gays e bissexuais (LGB), estarem envolvidas numa relação romântica com alguém do mesmo sexo pode diminuir a angústia psicológica e atenuar as consequências que derivam da discriminação de que são alvo (Whitton et al., 2018). No entanto, o stress das minorias sexuais tem também um efeito importante na VRI em casais do mesmo sexo, uma vez que a discriminação promove o isolamento, a internalização do estigma, a sintomatologia depressiva, um impacto negativo na qualidade da relação e na angústia psicológica, levando mais facilmente ao conflito (De Santis et al., 2014; Feinstein et al., 2018; Khaddouma et al., 2015; Lewis et al., 2017; Mason et al., 2016; Ollen et al., 2017). Além disso, a sintomatologia depressiva está ligada a um nível superior de auto-estigma e a uma menor autoestima coletiva (Longares, Escartín, e Rodríguez-Carballeira, 2016). Da mesma forma, o sexismo moderno (i.e., forma subtil de sexismo, relacionado com a negação da existência de sexismo e antagonismo em relação às exigências femininas da igualdade) foi associado à aceitação e justificação da violência (Carvalho et al., 2011).

As vítimas podem chegar a um *insight* acerca da situação abusiva em que se encontram ou tornar-se incapazes de justificar continuamente a violência que sofrem derivado da angústia emocional que sentem. Outras vezes, um acontecimento significativo (por exemplo, a morte de alguém) ou fontes externas de informação assumem o papel de catalisadores da consciencialização da condição de vítima (Head & Milton, 2014). Além disso, a VRI pode tornar-se intolerável quando as vítimas estão profundamente cansadas, quando surge um aumento da gravidade e das consequências, ou quando um impacto negativo nos entes queridos é percebido (Hardesty et al., 2011). Além disso, quando as vítimas se apercebem da frequência e gravidade da violência que sofrem, bem como dos elementos desencadeadores dos episódios violentos, a

situação pode tornar-se insuportável de tolerar (Oliffe et al., 2014). Todos estes fatores podem incentivá-las a abandonar a relação abusiva e/ou a pedir ajuda. Várias estratégias de coping podem ser usadas para lidar com a VRI. Quando estas estratégias são baseadas na religião, no planeamento com vista à resolução de problemas (como criar um plano de segurança, fazer planos para deixar a pessoa agressora, etc.) ou no apoio instrumental, são consideradas adaptativas. Por outro lado, quando as estratégias de coping se baseiam na adoção de comportamentos de risco (como é o caso do abuso de substâncias) ou na desvinculação comportamental (como adotar comportamentos de evitamento face à situação e à pessoa parceira), estas são consideradas como maldaptativas, uma vez que representam estratégias que, a longo prazo, irão causar maior angústia à vítima (Goldberg-Looney et al., 2016).

1.2. Tipos de violência

A VRI em casais do mesmo sexo pode assumir vários tipos de violência que, muitas vezes, coocorrem e podem escalar ao longo do tempo (Kubicek et al., 2016; Siemieniuk et al., 2013; Stephenson & Finneran, 2013; Walters, 2011). Curiosamente, a literatura reporta uma associação entre os diferentes tipos de violência (Chong et al., 2013; George et al., 2016; Matte & Lafontaine, 2011), e entre os tipos de violência sofridos e perpetrados (Matte & Lafontaine, 2011; Santos & Caridade, 2017).

Os abusos psicológicos, verbais e emocionais são identificados como as formas mais comuns de VRI ao longo dos artigos analisados (por exemplo, Davis et al., 2016; Freeland et al., 2018; Pruitt et al., 2015; Stephenson & Finneran, 2017), surgindo no início da relação. Estes tipos de abuso são descritos como sendo contínuos ao longo da relação e mais subtis do que outros tipos de VRI. Além disso, são frequentemente identificados como os piores tipos de VRI (Head & Milton, 2014; Kanuha, 2013; Oliffe et al., 2014).

A violência física foi mencionada como o segundo tipo mais comum de VRI (Gómez Ojeda et al., 2017; Santos & Caridade, 2017), com os níveis de vitimização, ameaça e perpetração sendo mais elevados em casais femininos (Gaman et al., 2017; Gómez Ojeda et al., 2017; Santos & Caridade, 2017). Associado ao consumo de álcool ou substâncias, o

abuso sexual pode traduzir diferenciais de poder (especialmente baseados em questões monetárias ou em idades), sendo condutas comuns a troca de favores sexuais para apoio financeiro e ofertas (Freeland et al., 2018; Stephenson et al., 2014), e ocorre especialmente quando as vítimas são mais jovens e exploram a sua primeira relação (Kubicek et al., 2016). Algumas táticas abusivas exclusivas LGB são usadas regularmente: questionar a orientação sexual de alguém, o isolamento das pessoas amigas LGB e a expressão íntima coerciva pública (Mak et al., 2010).

No que diz respeito às diferenças por sexo, alguns estudos afirmam que os indivíduos masculinos são autores mais frequentes de violência do namoro e abuso emocional (Martin-Storey, 2014; Stephenson et al., 2014). A vitimização é mais frequente entre as mulheres, que têm maiores probabilidades de experimentar qualquer VRI (Barrett & St. Pierre, 2013; Hellemans et al., 2015; Messinger, 2011; Reuter et al., 2017). No entanto, há que afirmar que nem sempre existe um consenso sobre estas diferenças de género.

No que diz respeito às diferenças entre pessoas com diferentes orientações sexuais, as mulheres que se identificam como uma minoria sexual anunciaram taxas de abuso físico mais elevadas, enquanto as lésbicas afirmam que se envolvem em agressões verbais e são ameaçadas com objetos perigosos com menos frequência do que as suas homólogas heterossexuais (Edwards et al., 2015; Stevens et al., 2010). Os homens gays insistiram mais frequentemente em adotar comportamentos sexuais sem preservativo do que os homens heterossexuais, e serem sexualmente vitimizados do que as lésbicas (Edwards & Sylaska, 2016; Lopez, 2015). Os participantes bissexuais relataram maiores probabilidades para a maioria dos tipos de VRI, comparando com os heterossexuais, e taxas mais elevadas em relação à vitimização e perpetração, comparando com lésbicas e homens gays (Barrett & St. Pierre, 2013; Davis et al., 2016; Edwards et al., 2016). Analisando a intersecção entre sexo e orientação sexual, as mulheres bissexuais tiveram os incidentes mais violentos (Barrett & St. Pierre, 2013), e os indivíduos gays eram mais propensos a sofrer violência sexual do que os heterossexuais (Valentine et al., 2017).

1.3. Prevalência

A prevalência da VRI em casais do mesmo sexo é elevada – variando entre 24,2% e 70,2% – (e.g., Barrientos et al., 2018; Dardis et al., 2017; Langenderfer-Magruder et al., 2016; Matte & Lafontaine, 2011; Santos & Caridade, 2017), inclusivamente por vezes superior à VRI em casais de sexo diferente (e.g., Albright et al., 2019; Cramer et al., 2012; Drabble et al., 2013; Espelage et al., 2018; Porter & Williams, 2011; Reisner et al., 2013; Szalacha et al., 2017). Ao aceder às taxas de violência no namoro, a prevalência também não é de todo baixa (Carvalho et al., 2011; Gillum, 2017; Martin-Storey, 2014).

No que diz respeito à perpetração de VRI em mulheres LGB, as percentagens variam entre 12% e 76.2%. No que diz respeito à vitimização, os números são mais baixos: entre 10.1% e 70.2%. Analisando o fenómeno nos homens LGB, as percentagens variam entre 3.13% e 82.14% considerando a perpetração e entre 9.4% e 78.4% considerando a vitimação. Além disso, os gays são vistos como mais fisicamente violentos que as lésbicas (Meza-de-Luna et al., 2016).

A prevalência difere também consoante a tipologia de violência: o abuso psicológico varia entre 16.9% e 86%; a violência física entre 4.7% e 67%; e a violência sexual entre 9.6% e 64% (Duncan et al., 2018; Kelly et al., 2011; Kubicek et al., 2016; Yu et al., 2013). Foram igualmente reportadas na literatura prevalências de comportamentos específicos, nomeadamente: comportamentos de controlo da pessoa parceira (19.6%), ameaçando-se (12.7%) e ser ameaçado/a de ser tornada pública a sua orientação sexual (12.4%; Yu et al., 2013).

1.4. Consequências

Diferentes investigações elencam uma variedade assustadora de impactos que a VRI tem, potencialmente, nas pessoas intervenientes. As consequências mais citadas são a sintomatologia depressiva e a ansiedade (e.g., Brewer et al., 2010; Ireland et al., 2017; Longares et al., 2018). Outras foram citadas por diferentes autores e autoras: um impacto negativo na autoestima e auto-perceção, estigma, instabilidade emocional, sentir-se psicologicamente desajustado/a, medo, trauma, desconfiança,

insegurança, isolamento, evitamento emocional, doença mental, falta de autoestima, sintomas de stress ou mesmo de stress pós-traumático, colesterol alto, HIV, diabetes, ideias suicidas ou tentativas, efeitos negativos no trabalho ou estudos da vítima, aumento do consumo de álcool ou drogas, diminuição da saúde física, aumento das probabilidades de participação em delinquência violenta, má saúde sexual e reprodutiva, e maior risco de obter uma infeção sexual transmitida ao longo da vida (Albright et al., 2019; Bacchus et al., 2015; Edwards & Neal, 2017; Espelage et al., 2018; Gehring & Vaske, 2017; Logie et al., 2014; Lopez, 2015; McCauley et al., 2015; Pepper & Sand, 2015; Rose et al., 2010; Siemieniuk et al., 2010; Stewart et al., 2013; Szalacha et al., 2017; Woodyatt & Stephenson, 2016).

1.5. Fatores de risco

Vários fatores de risco são mencionados ao longo da literatura como aspetos que aumentam a probabilidade da violência ocorrer. No que diz respeito a fatores de risco baseados em características sociodemográficas, a etnia foi comummente mencionada, sendo as pessoas não brancas com maior risco de VRI, além de serem mais jovens e terem um nível educacional mais baixo (e.g. Finneran & Stephenson, 2014; Koeppel & Bouffard, 2014; McCauley et al., 2015; Wall et al., 2014). Além disso, ter uma doença física ou mental (Barrett & St. Pierre, 2013; Pantalone et al., 2012) e a coabitação (Kimerling et al., 2016; Santos & Caridade, 2017) foram descritos como fatores de risco de VRI.

As diferenças financeiras são grandes fatores desencadeadores de tensão. Baixos rendimentos, o desemprego e a (in)segurança financeira foram geralmente referidos como fatores de risco tanto para a vitimização como para a perpetração, bem como barreiras para deixar uma relação abusiva (Kubicek et al., 2015; Pantalone et al., 2012; Rausch, 2015; Stephenson et al., 2014; Woodyatt & Stephenson, 2016).

Experiências adversas na infância (por exemplo, abuso infantil, testemunho de violência interparental) aumentam a probabilidade de perpetrar e sofrer VRI em relações românticas na idade adulta (Gay et al., 2013; McRae et al., 2017; Pantalone et al., 2015; Rausch, 2016; Welles et al., 2011), tal como o consumo de álcool e de drogas (e.g. (Brown et

al., 2016; Cezario et al., 2015; Freeman et al., 2015; Kelley et al., 2014; Rausch, 2015, 2016; Stevens et al., 2010; Stults et al., 2015). O tabagismo também foi descrito em alguns estudos como fator de risco relativo à vitimização por VRI (Brewer et al., 2010; Rausch, 2015; Siemieniuk et al., 2010).

A vitimização por VRI foi descrita como fator de risco para diversos comportamentos sexuais de risco, nomeadamente o envolvimento em relações sexuais sem preservativo, ter um maior número de parceiros sexuais e relações sexuais anais sem preservativo (Duncan et al., 2018; Reisner et al., 2013; Reuter et al., 2017; Stephenson & Finneran, 2017b; Stults et al., 2016).

Considerando os fatores de risco exclusivos da VRI em casais do mesmo sexo, a homofobia está regularmente ligada à vitimização (e.g., Barrett & St. Pierre, 2013; Goldenberg et al., 2016; McCauley et al., 2014; Woodyatt & Stephenson, 2016). A homofobia interna está igualmente associada à perpetração (Finneran & Stephenson, 2014; Lewis et al., 2014) e à vitimização (Stephenson & Finneran, 2017a). Finalmente, as diferenças de outness entre o casal aumentam as probabilidades de ocorrer VRI (Gillum & DiFulvio, 2012; Goldenberg et al., 2016; Kubicek et al., 2015; Wall et al., 2014).

1.6. Processo de procura de ajuda

Vários estudos destacam que os serviços mainstream podem não estar preparados para receber minorias sexuais e podem mesmo excluí-las, independentemente da sua consciência sobre a VRI em casais do mesmo sexo e da sua recetividade às intervenções (Crittenden et al., 2017; Gillum & DiFulvio, 2012; Rausch, 2016; Valentine et al., 2013). As vítimas temem ser alvo de discriminação com base na sua orientação sexual ou que as pessoas recetoras do seu pedido de ajuda duvidem da sua história (Alhusen et al., 2010; Bloom et al., 2016; Hancock et al., 2014; Ollen et al., 2017; J. L. Porter & McQuiller Williams, 2013). A experiência negativa com os serviços de apoio pode promover o silêncio da vítima e validar a crença de que procurar ajuda leva à revitimização (Oliffe et al., 2014). Inversamente, experiências positivas causam inúmeros benefícios (por exemplo, níveis de depressão mais baixos;

Goodman et al., 2016). Além disso, a invisibilidade de muitos casais de pessoas do mesmo sexo impede o acesso aos mesmos benefícios que a casais de pessoas do sexo oposto. Isto é particularmente relevante em termos de políticas públicas a favor das minorias sexuais, nomeadamente no que diz respeito à existência de espaços públicos suficientes para a socialização ou profissionais para cuidados especializados (Hernández & Coronado, 2013).

Família, organizações, amigos, grupos de apoio online e a polícia são diferentes fontes de apoio reportadas na literatura (Ireland et al., 2017). As pessoas amigas eram comummente citadas como recetoras de pedidos de suporte recorrentes (e.g., Greene et al., 2015) e, quando são do sexo feminino, são consideradas mais frequentemente do que a família enquanto recetoras de pedidos de apoio (Jones & Raghavan, 2012). No entanto, as pessoas provedoras de apoio informal podem não estar consciencializadas sobre as dinâmicas da VRI em casais do mesmo sexo (Bloom et al., 2016). Além disso, algumas vítimas da VRI em casais do mesmo sexo acreditam que as suas relações não foram aceites dentro da sua família, da sua escola e da sociedade (Rausch, 2015). Quando o apoio formal é inadequado, e se o apoio informal também não existe, os resultados são devastadores e o isolamento aumenta, dificultando a saída da relação abusiva (Walters, 2011). Além disso, as vítimas escondem a sua orientação sexual durante o procedimento de procura de ajuda tendendo a acreditar que a VRI apenas existe em casais de pessoas de sexo diferente e tornam-se mais isoladas (Hardesty et al., 2011), o que é alarmante, uma vez que a falta de apoio pode ser mais dolorosa do que a própria VRI.

Recorrer a serviços de aconselhamento e centros de atendimento foi identificada na literatura como sendo uma estratégia de coping positiva, sendo esta a forma de apoio formal mais comum. Além disso, são enumerados alguns fatores que funcionam como incentivos para o envolvimento nestes processos de acompanhamento, nomeadamente: o serviço ser facilmente encontrado e identificável; conter no seu staff pessoas de diversas origens culturais e autoidentificadas como LGBT; a organização ter orientações detalhadas para evitar a discriminação sistémica; e ser prestado apoio empático e prático, através do qual a pessoa

profissional ouve ativamente a vítima e lhe oferece aconselhamento adequado à sua situação (Ford et al., 2013). As pessoas profissionais devem ter experiência com questões específicas LGBT e ser especializadas em termos formativos em questões de sensibilidade e questões associadas à população LGBT, identificando-se como não-heterossexistas, não-homofóbicas, compreensivas e empáticas (St. Pierre & Senn, 2010). Da mesma forma, não devem assumir que os programas concebidos para relações entre pessoas de sexo diferente funcionarão com casais com pessoas do mesmo sexo (Stevens et al., 2010). Ademais, os/as profissionais de saúde mental são descritos/as como mais úteis quando reconhecem claramente os abusos e os desequilíbrios de poder do casal, sabendo identificar diferentes tipos de VRI e desescalar conflitos (Furman et al., 2017; Greene et al., 2015; Oswald et al., 2010). Por outro lado, demonstrar não compreender a situação, apoiar de forma pouco empática ou tentar assumir o controlo pela vítima e a falta de recursos identificados, foram reações negativas por parte de recetores/as de pedidos de apoio formal (Rausch, 2015; Sylaska & Edwards, 2015).

As razões apontadas pela literatura para o facto de a vítima não divulgar a situação abusiva em que está imersa foram: minimizar os abusos, aceitá-la como algo do foro privado, estar preocupada com a reação de outras pessoas, acreditar que não tinha apoio ou rede de suporte social, não estar "fora do armário", ficar dependente da pessoa agressora, ter uma rede de apoio social limitada e querer evitar a confirmação de estereótipos negativos sobre a comunidade LGBT (Alhusen et al., 2010; Head & Milton, 2014; Kanuha, 2013; McDonald, 2012; St. Pierre & Senn, 2010; Sylaska & Edwards, 2015; Walters, 2011). Curiosamente, as vítimas de VRI em casais de pessoas do mesmo sexo são mais propensas a ficar com a pessoa agressora e não procurar ajuda, quando comparadas com as vítimas heterossexuais (Hancock et al., 2014).

Outras barreiras mencionadas relativamente ao processo de procura de ajuda são a homofobia, heterossexismo, perceber as instituições como sendo intencionalmente menos inclusivas e pouco responsivas à VRI em casais de pessoas do mesmo sexo, estado financeiro, a análise hegemónica da VRI baseada no género, barreiras institucionais (serviços,

políticas, recursos e procedimentos de formação que complicam o processo de procura de ajuda), falta de transporte e informação sobre as suas opções, medo da sua orientação sexual ser tornada pública, vergonha, potencial perda de apoio social, a ligação emocional entre o casal e o medo da pessoa agressora (Bloom et al., 2016; Calton, 2017; Furman et al., 2017; Ollen et al., 2017; Russell et al., 2015; Simpson & Helfrich, 2014).

Os serviços de apoio a vítimas de VRI em casais do mesmo sexo são limitados em muitas comunidades (Alhusen et al., 2010). No entanto, embora o aumento dos recursos disponíveis possa parecer a solução perfeita, pode ser ineficaz se as pessoas profissionais não estiverem devidamente treinadas (Miller & Irvin, 2017; Sanger & Lynch, 2018). Algumas pessoas profissionais argumentam que uma intervenção focada na pessoa cliente e respetivas necessidades traz mais benefícios, independentemente da orientação sexual. Além disso, os serviços especializados nestas vítimas separam as pessoas de acordo com os rótulos, possivelmente perpetuando o estigma. Todos os serviços devem, por isso, anunciar a sua inclusão, para evitar que estas sobreviventes receiem ser discriminadas durante a procura de ajuda (Furman et al., 2017; Simpson & Helfrich, 2014).

2. PRINCIPAIS CONCLUSÕES

Ao longo do presente trabalho, vários tópicos associados à VRI são abordados. Note-se que os estudos mencionados apresentam diferentes metodologias, composições de amostras e até algumas diferenças em relação às definições de VRI utilizadas. Neste sentido, as conclusões apresentadas devem ser analisadas com cautela, mas, no entanto, consideradas seriamente, uma vez que representam realidades diferentes em relação à VRI em casais de pessoas do mesmo sexo que devem ser abordadas.

A VRI é um fenómeno com dinâmicas complexas, com algumas diferenças entre casais de pessoas do mesmo sexo e casais de pessoas de sexo diferente que devem ser destacadas. Entre as semelhanças está o ciclo da violência, que deve ser quebrado; o trauma causado pela

experiência abusiva; e a luta pelo poder e controlo sobre a vida da vítima, detida pela pessoa agressora (Hancock et al., 2014). No entanto, há algumas diferenças que devem ser reconhecidas, especialmente por profissionais que contactam com o fenómeno da VRI entre casais de pessoas do mesmo sexo, como o impacto da sociedade (e.g., homofobia; heterossexismo, sexismo) e táticas abusivas exclusivas.

No que diz respeito à prevalência de VRI, pode observar-se que esta varia bastante, causando uma amplitude considerável, que pode ser explicada pelas diferenças no tamanho da amostra. No entanto, pode concluir-se que a prevalência de VRI em casais de pessoas do mesmo sexo é semelhante à prevalência em casais de pessoas do sexo diferente, tal como relatado por estudos anteriores (Kay & Jeffries, 2010; Stanley et al., 2006). No entanto, a elevada prevalência salienta a necessidade de desenvolver e implementar programas de prevenção de VRI em casais de pessoas do mesmo sexo, que devem ter em conta as suas especificidades e não assumir que o que funciona no âmbito da VRI em casais de pessoas de sexo diferente também funcionará com casais de pessoas do mesmo sexo. A produção e a aplicação de políticas públicas que combatam e previnam a discriminação e/ou a violência contra as minorias sexuais podem ser o fator-chave para prevenir a VRI em casais de pessoas do mesmo sexo, bem como para sensibilizar para esta realidade. Em primeiro lugar, poderia facilitar a identificação de casos de VRI em casais de pessoas do mesmo sexo, as consequentes denúncias e os comportamentos de procura de ajuda. Em segundo lugar, através da luta contra os fatores relacionados com o stress das minorias, muitas fontes de tensão podem desaparecer, diminuindo o risco de violência.

Tendo em conta os diferentes tipos de VRI, a sua existência e coocorrência foi frequentemente referida, o que é coerente com outros estudos mais antigos (por exemplo, Ristock, 2003). O abuso psicológico foi geralmente descrito como o tipo de violência mais comum (Stanley et al., 2006). As estratégias de controlo foram igualmente mencionadas como uma parte crucial da dinâmica da VRI e de VRI em casais do mesmo sexo em particular, tal como em estudos anteriores (Eaton et al., 2008). No entanto, as táticas abusivas exclusivas da VRI em casais do mesmo sexo devem ser consideradas, como a ameaça de tornar pública a

orientação sexual da vítima sem o seu consentimento. Este é, talvez, um exemplo ideal de como uma sociedade homofóbica dificulta as minorias sexuais e as põe em perigo. Além disso, a homofobia pode ser facilmente identificada como um fator de risco para a vitimização por VRI, bem como a homofobia internalizada como um fator de risco para a perpetração da VRI.

Outros fatores de risco devem ser considerados na análise da VRI e na intervenção com sobreviventes. Os aspetos do consumo de álcool e de substâncias, bem como os hábitos de tabagismo, devem ser considerados quando se intervém tanto com as vítimas como com as pessoas agressoras. Além disso, embora os comportamentos sexuais de risco não sejam exclusivos dos casais do mesmo sexo, podem ter contornos diferentes quando relacionados com a VRI em casais do mesmo sexo, nomeadamente quando relacionados com a troca de favores sexuais por dinheiro ou com dificuldades em negociar o uso de preservativos devido a diferenciais de poder (Freeland et al., 2018; Stephenson & Finneran, 2017b). Além disso, a situação financeira causa desequilíbrios de poder e deve ser cuidadosamente analisada, uma vez que pode aumentar as probabilidades de sofrer agressões e, concomitantemente, diminuir a probabilidade de procurar ajuda, devido à dependência financeira da pessoa agressora (Freeland et al., 2018; Sanger & Lynch, 2018; Woodyatt & Stephenson, 2016). Do mesmo modo, ao analisar a influência dos fatores de risco na dinâmica da VRI, é crucial considerar a orientação sexual uma vez que, por exemplo, as vítimas LGB apresentam taxas mais elevadas de experiências adversas na infância e de consumo de álcool (Drabble et al., 2013; Koeppel & Bouffard, 2014). Toda esta informação é crucial durante o processo de acompanhamento, uma vez que as dinâmicas violentas são influenciadas por vários destes fatores (até em simultâneo) e, por conseguinte, devem ser todos tidos em conta, com vista a uma intervenção eficaz.

Atendendo à elevada prevalência deste fenómeno, as táticas abusivas exclusivas dos casais do mesmo sexo e a restante informação supra mencionada, torna-se urgente sublinhar a importância da preparação dos recursos disponíveis para sobreviventes de VRI em casais do mesmo sexo e formar as pessoas profissionais com as quais as

diferentes pessoas intervenientes possam contactar. Mais especificamente, e considerando que a maioria das pessoas sobreviventes identifica estes/as profissionais como os/as seus/suas destinatários/as mais comuns do pedido de ajuda formal, a sua formação estratégica pode ser um fator crucial na promoção de boas experiências na procura de ajuda e, portanto, na promoção da própria conduta de procura de ajuda.

3. REFERÊNCIAS

Albright, D. L., Fletcher, K. L., McDaniel, J., Thomas, K. H., Godfrey, K., Grohowski, M., & Dane, J. (2019). Intimate partner violence among postsecondary students with military experience. *Traumatology*, *25*(1), 58–65. https://doi.org/10.1037/trm0000172

Alhusen, J. L., Lucea, M. B., & Glass, N. (2010). Perceptions of and Experience With System Response to Female Same-Sex Intimate Partner Violence. *Partner Abuse*, *1*(4), 319–323. https://doi.org/10.1891/1946

Bacchus, L. J., Buller, A. M., Ferrari, G., Peters, T. J., Devries, K., Sethi, G., White, J., Hester, M., & Feder, G. S. (2015). Occurrence and impact of domestic violence and abuse in gay and bisexual men: A cross sectional survey. *International Journal of STD and AIDS*, *28*(1), 16–27. https://doi.org/10.1177/0956462415622886

Barrett, B. J., & St. Pierre, M. (2013). Intimate Partner Violence Reported by Lesbian-, Gay-, and Bisexual-Identified Individuals Living in Canada: An Exploration of Within-Group Variations. *Journal of Gay and Lesbian Social Services*, *25*(1), 1–23. https://doi.org/10.1080/10538720.2013.751887

Barrientos, J., Escartín, J., Longares, L., & Rodríguez-Carballeira, Á. (2018). Sociodemographic characteristics of gay and lesbian victims of intimate partner psychological abuse in Spain and Latin America / Características sociodemográficas de gais y lesbianas víctimas de abuso psicológico en pareja en España e Hispanoamérica. *Revista de Psicologia Social*, *33*(2), 240–274. https://doi.org/10.1080/02134748.2018.1446393

Bloom, T., Gielen, A., & Glass, N. (2016). Developing an app for college women in abusive same-sex relationships and their friends. *Journal of Homosexuality*, *63*(6), 855–874. https://doi.org/10.1080/00918369.2015.1112597

Brewer, G., Roy, M., & Smith, Y. (2010). Domestic violence: The psychosocial impact and perceived health problems. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, *2*(2), 4–15. https://doi.org/10.5042/jacpr.2010.0137

Brown, M. J., Serovich, J. M., & Kimberly, J. A. (2016). Depressive Symptoms, Substance Use and Partner Violence Victimization Associated with HIV Disclosure Among Men Who have Sex with Men. *AIDS and Behavior*, *20*(1), 184–192. https://doi.org/10.1007/s10461-015-1122-y

Calton, J. M. (2017). *The Impact of Minority Stress on LGBTQ Individuals' Intentions to seek Help for Intimate Partner Violence*. George Mason University.

Carvalho, A. F., Lewis, R. J., Derlega, V. J., Winstead, B. A., & Viggiano, C. (2011). Internalized Sexual Minority Stressors and Same-Sex Intimate Partner Violence. *Journal of Family Violence*, *26*(7), 501–509. https://doi.org/10.1007/s10896-011-9384-2

Cezario, A. C. F., Fonseca, D. S., Lopes, N. C., & Lourenço, L. M. (2015). Violência entre parceiros íntimos: uma comparação dos índices em relacionamentos hetero e homossexuais. *Temas Em Psicologia*, *23*(3), 565–575. https://doi.org/10.9788/TP2015.3-04

Chong, E. S. K., Mak, W. W. S., & Kwong, M. M. F. (2013). Risk and Protective Factors of Same-Sex Intimate Partner Violence in Hong Kong. *Journal of Interpersonal Violence*, *28*(7), 1476–1497. https://doi.org/10.1177/0886260512468229

Cramer, R. J., McNiel, D. E., Holley, S. R., Shumway, M., & Boccellari, A. (2012). Mental health in violent crime victims: Does sexual orientation matter? *Law and Human Behavior*, *36*(2), 87–95. https://doi.org/10.1037/h0093954

Crittenden, C. A., Policastro, C., & Eigenberg, H. M. (2017). Attitudes Toward Dating Violence: How Does Sexual Identity Influence Perceptions Among College Students? *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, *26*(7), 804–824. https://doi.org/10.1080/10926771.2017.1328473

Dardis, C. M., Shipherd, J. C., & Iverson, K. M. (2017). Intimate partner violence among women veterans by sexual orientation. *Women and Health*, *57*(7), 775–791. https://doi.org/10.1080/03630242.2016.1202884

Davis, A., Kaighobadi, F., Stephenson, R., Rael, C., & Sandfort, T. (2016). Associations Between Alcohol Use and Intimate Partner Violence Among Men Who Have Sex with Men. *LGBT Health*, *3*(6), 400–406. https://doi.org/10.1089/lgbt.2016.0057

De Santis, J. P., Gonzalez-Guarda, R., Provencio-Vasquez, E., & Deleon, D. A. (2014). The Tangled Branches (Las Ramas Enredadas): Sexual Risk, Substance Abuse, and Intimate Partner Violence Among Hispanic Men who Have Sex with Men. *Journal of Transcultural Nursing*, *25*(1), 23–32. https://doi.org/10.1177/1043659613504110

Drabble, L., Trocki, K. F., Hughes, T. L., Korcha, R. A., & Lown, A. E. (2013). Sexual orientation differences in the relationship between victimization and hazardous drinking among women in the National Alcohol Survey. *Psychology of Addictive Behaviors*, *27*(3), 639–648. https://doi.org/10.1037/a0031486

Duncan, D. T., Goedel, W. C., Stults, C. B., Brady, W. J., Brooks, F. A., Blakely, J. S., & Hagen, D. (2018). A Study of Intimate Partner Violence, Substance Abuse, and Sexual Risk Behaviors Among Gay, Bisexual, and Other Men Who Have Sex With Men in a Sample of Geosocial-Networking Smartphone Application Users. *American Journal of Men's Health*, *12*(2), 292–301. https://doi.org/10.1177/1557988316631964

Eaton, L., Kaufman, M., Fuhrel, A., Cain, D., Cherry, C., Pope, H., & Kalichman, S. C. (2008). Examining factors co-existing with interpersonal violence in lesbian relationships. *Journal of Family Violence*, *23*(8), 697–705. https://doi.org/10.1007/s10896-008-9194-3

Edwards, K. M., Littleton, H. L., Sylaska, K. M., Crossman, A. L., & Craig, M. (2016). College Campus Community Readiness to Address Intimate Partner Violence Among LGBTQ+ Young Adults: A Conceptual and Empirical Examination. *American Journal of Community Psychology*, 1–11. https://doi.org/10.1002/ajcp.12068

Edwards, K. M., & Neal, A. M. (2017). School and community characteristics related to dating violence victimization among high school youth. *Psychology of Violence*, *7*(2), 203–212. https://doi.org/10.1037/vio0000065

Edwards, K. M., & Sylaska, K. M. (2016). Reactions to Participating in Intimate Partner Violence and Minority Stress Research: A Mixed Methodological Study of Self-Identified Lesbian and Gay Emerging Adults. *Journal of Sex Research*, *53*(6), 655–665. https://doi.org/10.1080/00224499.2015.1035428

Edwards, K. M., Sylaska, K. M., Barry, J. E., Moynihan, M. M., Banyard, V. L., Cohn, E. S., Walsh, W. A., & Ward, S. K. (2015). Physical dating violence, sexual violence, and unwanted pursuit victimization: A comparison of incidence rates among sexual-minority and heterosexual college students. *Journal of Interpersonal Violence*, *30*(4), 580–600. https://doi.org/10.1177/0886260514535260

Espelage, D. L., Merrin, G. J., & Hatchel, T. (2018). Peer Victimization and Dating Violence Among LGBTQ Youth: The Impact of School Violence and Crime on Mental Health Outcomes. *Youth Violence and Juvenile Justice*, *16*(2), 156–173. https://doi.org/10.1177/1541204016680408

Feinstein, B. A., McConnell, E., Dyar, C., Mustanski, B., & Newcomb, M. E. (2018). Minority stress and relationship functioning among young male same-sex couples: An examination of actor-partner interdependence models. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *86*(5), 416–426. https://doi.org/10.1037/ccp0000296

Finneran, C., & Stephenson, R. (2014). Antecedents of Intimate Partner Violence Among Gay and Bisexual Men. *Violence and Victims*, *29*(3), 422–435. https://doi.org/10.1891/0886-6708.VV-D-12-00140

Ford, C. L., Slavin, T., Hilton, K. L., & Holt, S. L. (2013). Intimate Partner Violence Prevention Services and Resources in Los Angeles: Issues, Needs, and Challenges for Assisting Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Clients. *Health Promotion Practice*, *14*(6), 841–849. https://doi.org/10.1177/1524839912467645

Frankland, A., & Brown, J. (2014). Coercive Control in Same-Sex Intimate Partner Violence. *Journal of Family Violence*, *29*(1), 15–22. https://doi.org/10.1007/s10896-013-9558-1

Freeland, R., Goldenberg, T., & Stephenson, R. (2018). Perceptions of Informal and Formal Coping Strategies for Intimate Partner Violence Among Gay and Bisexual Men. *American Journal of Men's Health*, *12*(2), 302–312. https://doi.org/10.1177/1557988316631965

Freeman, R., Lewis, R. J., Padilla, M. A., Milletich, R. J., Kelley, M. L., Winstead, B. A., Lau-Barraco, C., & Mason, T. B. (2015). Emotional Distress, Alcohol Use, and Bidirectional Partner Violence Among Lesbian Women. *Violence Against Women*, *21*(8), 917–938. https://doi.org/10.1177/1077801215589375

Furman, E., Barata, P., Wilson, C., & Fante-Coleman, T. (2017). "It's a gap in awareness": Exploring service provision for LGBTQ2S survivors of intimate partner violence in Ontario, Canada. *Journal of Gay and Lesbian Social Services*, *29*(4), 362–377. https://doi.org/10.1080/10538720.2017.1365672

Gabbay, N., & Lafontaine, M. F. (2017). Understanding the Relationship between Attachment, Caregiving, and Same Sex Intimate Partner Violence. *Journal of Family Violence*, *32*(3), 291–304. https://doi.org/10.1007/s10896-016-9897-9

Gaman, A., McAfee, S., Homel, P., & Jacob, T. (2017). Understanding Patterns of Intimate Partner Abuse in Male–Male, Male–Female, and Female–Female Couples. *Psychiatric Quarterly*, *88*(2), 335–347. https://doi.org/10.1007/s11126-016-9450-2

Gay, L. E., Harding, H. G., Jackson, J. L., Burns, E. E., & Baker, B. D. (2013). Attachment style and early maladaptive schemas as mediators of the relationship between childhood emotional abuse and intimate partner violence. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, *22*(4), 408–424. https://doi.org/10.1080/10926771.2013.775982

Gehring, K. S., & Vaske, J. C. (2017). Out in the Open: The Consequences of Intimate Partner Violence for Victims in Same-Sex and Opposite-Sex Relationships. *Journal of Interpersonal Violence*, *32*(23), 3669–3692. https://doi.org/10.1177/0886260515600877

George, P. E., Bayer, A. M., Garcia, P. J., Perez-Lu, J. E., Burke, J. G., Coates, T. J., & Gorbach, P. M. (2016). Is Intimate Partner and Client Violence Associated with Condomless Anal Intercourse and HIV Among Male Sex Workers in Lima, Peru? *AIDS and Behavior*, *20*(9), 2078–2089. https://doi.org/10.1007/s10461-016-1327-8

Gillum, T. L. (2017). Adolescent Dating Violence Experiences Among Sexual Minority Youth and Implications for Subsequent Relationship Quality. *Child and Adolescent Social Work Journal*, *34*(2), 137–145. https://doi.org/10.1007/s10560-016-0451-7

Gillum, T. L., & DiFulvio, G. (2012). "There's So Much at Stake": Sexual Minority Youth Discuss Dating Violence. *Violence Against Women*, *18*(7), 725–745. https://doi.org/10.1177/1077801212455164

Goldberg-Looney, L. D., Perrin, P. B., Snipes, D. J., & Calton, J. M. (2016). Coping styles used by sexual minority men who experience intimate partner violence. *Journal of Clinical Nursing*, *25*(23–24), 3687–3696. https://doi.org/10.1111/jocn.13388

Goldberg, N. G., & Meyer, I. H. (2013). Sexual Orientation Disparities in History of Intimate Partner Violence: Results From the California Health Interview Survey. *Journal of Interpersonal Violence*, *28*(5), 1109–1118. https://doi.org/10.1177/0886260512459384

Goldenberg, T., Stephenson, R., Freeland, R., Finneran, C., & Hadley, C. (2016). "Struggling to be the alpha": sources of tension and intimate partner violence in same-sex relationships between men. *Culture, Health and Sexuality*, *18*(8), 875–889. https://doi.org/10.1080/13691058.2016.1144791

Gómez Ojeda, F., Barrientos Delgado, J., Guzmán González, M., Manuel, C. C., & Bahamondes Correa, J. (2017). Violencia De Pareja En Hombres Y Mujeres Gay Chile. *Interdisciplinaria; 2017; Vol. 34, No. 1: 57-72 D*, *2*(3), 57–72.

Goodman, L. A., Fauci, J. E., Sullivan, C. M., DiGiovanni, C. D., & Wilson, J. M. (2016). Domestic violence survivors' empowerment and mental health: Exploring the role of the alliance with advocates. *American Journal of Orthopsychiatry*, *86*(3), 286–296. https://doi.org/10.1037/ort0000137

Greene, G. J., Fisher, K. A., Kuper, L., Andrews, R., & Mustanski, B. (2015). "Is This Normal? Is This Not Normal? There Is No Set Example": Sexual Health Intervention Preferences of LGBT Youth in Romantic Relationships. *Sexuality Research and Social Policy*, *12*(1), 1–14. https://doi.org/10.1007/s13178-014-0169-2

Hancock, R., McAuliffe, G., & Levingston, K. (2014). Factors Impacting Counselor Competency with Sexual Minority Intimate Partner Violence Victims. *Journal of LGBT Issues in Counseling*, *8*(1), 74–94. https://doi.org/10.1080/15538605.2014.853640

Hardesty, J. L., Oswald, R. F., Khaw, L., & Fonseca, C. (2011). Lesbian/bisexual mothers and intimate partner violence: Help seeking in the context of social and legal vulnerability. *Violence Against Women*, *17*(1), 28–46. https://doi.org/10.1177/1077801209347636

Head, S., & Milton, M. (2014). Filling the Silence: Exploring the Bisexual Experience of Intimate Partner Abuse. *Journal of Bisexuality*, *14*(2), 277–299. https://doi.org/10.1080/15299716.2014.903218

Hellemans, S., Loeys, T., Buysse, A., Dewaele, A., & De Smet, O. (2015). Intimate Partner Violence Victimization Among Non-Heterosexuals: Prevalence and Associations With Mental and Sexual Well-Being. *Journal of Family Violence*, *30*(2), 171–188. https://doi.org/10.1007/s10896-015-9669-y

Hernández, C. L., & Coronado, N. K. (2013). Escala para identificar la violencia psicológica en parejas lésbicas. *Revista Latinoamericada de Medicina Conductal*, *3*(2), 77–84.

Ireland, J. L., Birch, P., Kolstee, J., & Ritchie, A. (2017). Partner abuse and its association with emotional distress: A study exploring LGBTI relationships. *International Journal of Law and Psychiatry*, *54*, 107–117. https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2017.06.005

Jacobson, L., Daire, A. P., & Abel, E. M. (2015). Intimate Partner Violence: Implications for Counseling Self-Identified LGBTQ College Students Engaged in Same-Sex Relationships. *Journal of LGBT Issues in Counseling*, *9*(2), 118–135. https://doi.org/10.1080/15538605.2015.1029203

Kanuha, V. K. (2013). “Relationships So Loving and So Hurtful”: The Constructed Duality of Sexual and Racial/Ethnic Intimacy in the Context of Violence in Asian and Pacific Islander Lesbian and Queer Women’s Relationships. *Violence Against Women*, *19*(9), 1175–1196. https://doi.org/10.1177/1077801213501897

Kay, M., & Jeffries, S. (2010). Homophobia, heteronormativism and hegemonic masculinity: Male same-sex intimate violence from the perspective of Brisbane service providers. *Psychiatry, Psychology and Law*, *17*(3), 412–423. https://doi.org/10.1080/13218710903566953

Kelley, E. L., Edwards, K. M., Dardis, C. M., & Gidycz, C. A. (2014). Motives for physical dating violence among college students: A gendered analysis. *Psychology of Violence*, *5*(1), 56–65. https://doi.org/10.1037/a0036171

Kelly, B. C., Izienicki, H., Bimbi, D. S., & Parsons, J. T. (2011). The intersection of mutual partner violence and substance use among Urban gays, Lesbians, and bisexuals. *Deviant Behavior*, *32*(5), 379–404. https://doi.org/10.1080/01639621003800158

Khaddouma, A., Norona, J. C., & Whitton, S. W. (2015). Individual, Couple, and Contextual Factors Associated With Same-Sex Relationship Instability. *Journal de Gynecologie Obstetrique et Biologie de La Reproduction*, *4*(2), 106–125. https://doi.org/10.1037/cfp0000043

Kimerling, R., Iverson, K. M., Dichter, M. E., Rodriguez, A. L., Wong, A., & Pavao, J. (2016). Prevalence of Intimate Partner Violence among Women Veterans who Utilize Veterans Health Administration Primary Care. *Journal of General Internal Medicine*, *31*(8), 888–894. https://doi.org/10.1007/s11606-016-3701-7

Koeppel, M. D. H., & Bouffard, L. (2014). Sexual Orientation, Child Abuse, and Intimate Partner Violence Victimization. *Violence and Victims*, *29*(3), 436–450. https://doi.org/10.1891/0886-6708.VV-D-12-00169

Kubicek, K., McNeeley, M., & Collins, S. (2015). “Same-Sex Relationship in a Straight World”: Individual and Societal Influences on Power and Control in Young Men’s Relationships. *Journal of Interpersonal Violence*, *30*(1), 83–109. https://doi.org/10.1177/0886260514532527

Kubicek, K., McNeeley, M., & Collins, S. (2016). Young Men Who Have Sex With Men’s Experiences With Intimate Partner Violence. *Journal of Adolescent Research*, *31*(2), 143–175. https://doi.org/10.1177/0743558415584011

Langenderfer-Magruder, L., Whitfield, D. L., Walls, N. E., Kattari, S. K., & Ramos, D. (2016). Experiences of Intimate Partner Violence and Subsequent Police Reporting Among Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Adults in Colorado: Comparing Rates of Cisgender and Transgender Victimization. *Journal of Interpersonal Violence*, *31*(5), 855–871. https://doi.org/10.1177/0886260514556767

Lewis, R. J., Mason, T. B., Winstead, B. A., & Kelley, M. L. (2017). Empirical investigation of a model of sexual minority specific and general risk factors for intimate partner violence among lesbian women. *Psychology of Violence*, *7*(1), 110–119. https://doi.org/10.1037/vio0000036

Lewis, R. J., Milletich, R. J., Derlega, V. J., & Padilla, M. A. (2014). Sexual Minority Stressors and Psychological Aggression in Lesbian Women's Intimate Relationships: The Mediating Roles of Rumination and Relationship Satisfaction. *Psychology of Women Quarterly*, *38*(4), 535–550. https://doi.org/10.1177/0361684313517866

Logie, C. H., Alaggia, R., & Rwigema, M. J. (2014). A social ecological approach to understanding correlates of lifetime sexual assault among sexual minority women in Toronto, Canada: Results from a cross-sectional internet-based survey. *Health Education Research*, *29*(4), 671–682. https://doi.org/10.1093/her/cyt119

Longares, L., Saldaña, O., Escartín, J., Barrientos, J., & Rodríguez-Carballeira, Á. (2018). Evaluación del abuso psicológico en parejas del mismo sexo: evidencias de validez de la EAPA-P en una muestra de habla hispana. *Anales de Psicología*, *34*(3), 555–561. https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.306281

Lopez, E. J. (2015). Forgiving the unforgivable: Forgiveness in the context of LGBT partner violence. In *ProQuest Dissertations and Theses*. http://login.ezproxy.lib.umn.edu/login?url=https://search.proquest.com/docview/1775393461?accountid=14586%0Ahttp://primo.lib.umn.edu/openurl/TWINCITIES/TWINCITIES_SP?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&genre=dissertations+%26

Loveland, J. E., & Raghavan, C. (2014). Near-Lethal Violence in a Sample of High-Risk Men in Same-Sex Relationships. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, *1*(1), 51–62. https://doi.org/10.1037/sgd0000012

Mak, W. W. S., Chong, E. S. K., & Kwong, M. M. F. (2010). Prevalence of same-sex intimate partner violence in Hong Kong. *Public Health*, *124*(3), 149–152. https://doi.org/10.1016/j.puhe.2010.02.002

Martin-Storey, A. (2014). Prevalence of Dating Violence Among Sexual Minority Youth: Variation Across Gender, Sexual Minority Identity and Gender of Sexual Partners. *Journal of Youth and Adolescence*, *44*(1), 211–224. https://doi.org/10.1007/s10964-013-0089-0

Mason, T. B., Gargurevich, M., Lewis, R. J., & Kelley, M. L. (2016). Minority stress and intimate partner violence perpetration among lesbians: Negative affect, hazardous drinking, and intrusiveness as mediators. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, *3*(2), 236–246. https://doi.org/10.1037/sgd0000165

Matte, M., & Lafontaine, M. F. (2011). Validation of a measure of psychological aggression in same-sex couples: Descriptive data on perpetration and victimization and their association with physical violence. *Journal of GLBT Family Studies*, *7*(3), 226–244. https://doi.org/10.1080/1550428X.2011.564944

McCauley, H. L., Dick, R. N., Tancredi, D. J., Goldstein, S., Blackburn, S., Silverman, J. G., Monasterio, E., James, L., & Miller, E. (2014). Differences by sexual minority status in relationship abuse and sexual and reproductive health among adolescent females. *Journal of Adolescent Health*, *55*(5), 652–658. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.04.020

McCauley, H. L., Silverman, J. G., Decker, M. R., Agénor, M., Borrero, S., Tancredi, D. J., Zelazny, S., & Miller, E. (2015). Sexual and Reproductive Health Indicators and Intimate Partner Violence Victimization Among Female Family Planning Clinic Patients Who Have Sex with Women and Men. *Journal of Women's Health*, *24*(8), 621–628. https://doi.org/10.1089/jwh.2014.5032

McDonald, C. (2012). The Social Context of Woman-to-Woman Intimate Partner Abuse (WWIPA). *Journal of Family Violence*, *27*(7), 635–645. https://doi.org/10.1007/s10896-012-9455-z

McRae, L., Daire, A. P., Abel, E. M., & Lambie, G. W. (2017). A Social Learning Perspective on Childhood Trauma and Same-Sex Intimate Partner Violence. *Journal of Counseling and Development*, *95*(3), 332–338. https://doi.org/10.1002/jcad.12147

Messinger, A. M. (2011). Invisible Victims: Same-Sex TPV in the National Violence Against Women Survey. *Journal of Interpersonal Violence*, *26*(11), 2228–2243. https://doi.org/10.1177/0886260510383023

Meza-de-Luna, M. E., Cantera, L. M., Blanch, J. M., & Beiras, A. (2016). Stereotypes of Intimate Partner Violence: Do Sex and Sexual Orientation Matter? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *32*(3), 1–9. https://doi.org/10.1590/0102-3772e323210

Miller, B., & Irvin, J. (2017). Invisible Scars: Comparing the Mental Health of LGB and Heterosexual Intimate Partner Violence Survivors. *Journal of Homosexuality*, *64*(9), 1180–1195. https://doi.org/10.1080/00918369.2016.1242334

Mohr, J. J., Selterman, D., & Fassinger, R. E. (2013). Romantic attachment and relationship functioning in same-sex couples. *Journal of Counseling Psychology*, *60*(1), 72–82. https://doi.org/10.1037/a0030994

Ofreneo, M. A. P., & Montiel, C. J. (2010). Positioning theory as a discursive approach to understanding same-sex intimate violence. *Asian Journal of Social Psychology*, *13*(4), 247–259. https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2010.01317.x

Ogolsky, B. G., & Gray, C. R. (2016). Conflict, negative emotion, and reports of partners' relationship maintenance in same-sex couples. *Journal of Family Psychology*, *30*(2), 171–180. https://doi.org/10.1037/fam0000148

Oliffe, J. L., Han, C., Maria, E. S., Lohan, M., Howard, T., Stewart, D. E., & Macmillan, H. (2014). Gay men and intimate partner violence: A gender analysis. *Sociology of Health and Illness*, *36*(4), 564–579. https://doi.org/10.1111/1467-9566.12099

Ollen, E. W., Ameral, V. E., Reed, K. P., & Hines, D. A. (2017). Sexual minority college students' perceptions on dating violence and sexual assault. *Journal of Counseling Psychology*, *64*(1), 112–119. https://doi.org/10.1037/cou0000180

Oringher, J., & Samuelson, K. W. (2011). Intimate partner violence and the role of masculinity in male same-sex relationships. *Traumatology*, *17*(2), 68–74. https://doi.org/10.1177/1534765610395620

Oswald, R. F., Fonseca, C. A., & Hardesty, J. L. (2010). Lesbian mothers' counseling experiences in the context of intimate partner violence. *Psychology of Women Quarterly*, *34*(3), 286–296. https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2010.01575.x

Pantalone, D. W., Horvath, K. J., Hart, T. A., Valentine, S. E., & Kaysen, D. L. (2015). Traumatic Revictimization of Men Who Have Sex With Men Living With HIV/AIDS. *Journal of Interpersonal Violence*, *30*(9), 1459–1477. https://doi.org/10.1177/0886260514540802

Pantalone, D. W., Schneider, K. L., Valentine, S. E., & Simoni, J. M. (2012). Investigating partner abuse among HIV-positive men who have sex with men. *AIDS and Behavior*, *16*(4), 1031–1043. https://doi.org/10.1007/s10461-011-0011-2

Pepper, B. I., & Sand, S. (2015). Internalized Homophobia and Intimate Partner Violence in Young Adult Womens Same-Sex Relationships. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, *24*(6), 656–673. https://doi.org/10.1080/10926771.2015.1049764

Porter, J. L., & McQuiller Williams, L. (2013). Dual marginality: The impact of auditory status and sexual orientation on abuse in a college sample of women and men. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, *22*(6), 577–589. https://doi.org/10.1080/10926771.2013.805175

Porter, J., & Williams, L. V. M. Q. (2011). Intimate violence among underrepresented groups on a college campus. *Journal of Interpersonal Violence*, *26*(16), 3210–3224. https://doi.org/10.1177/0886260510393011

Pruitt, K. L., White, D., Mitchell, J. W., & Stephenson, R. (2015). Sexual agreements and intimate-partner violence among male couples. *International Journal of Sexual Health*, *27*(4), 429–441. https://doi.org/10.1080/19317611.2015.1037037

Quirk, K., Newcomb, M. E., & Mustanski, B. (2017). LGBQ Identity Integration and the Association With Justification of Violence. *Psychology of Violence*, *8*(2), 184–195. https://doi.org/10.1037/vio0000089

Rausch, M. A. (2015). *Relationship between experiences of adverse childhood events and intimate partner violence in adult same sex monogamous relationships* (Issue May) [University of Iowa]. https://doi.org/10.17077/etd.q8qm8cmg

Rausch, M. A. (2016). Adverse Childhood Experiences and Intimate Partner Violence in Lesbian and Queer Relationships. *Journal of LGBT Issues in Counseling*, *10*(2), 97–111. https://doi.org/10.1080/15538605.2016.1157556

Reisner, S. L., Falb, K. L., Wagenen, A. Van, Grasso, C., & Bradford, J. (2013). Sexual Orientation Disparities in Substance Misuse: The Role of Childhood Abuse and Intimate Partner Violence Among Patients in Care at an Urban Community Health Center. *Substance Use & Misuse*, *48*(3), 274–289. https://doi.org/10.3109/10826084.2012.755702

Reuter, T. R., Newcomb, M. E., Whitton, S. W., & Mustanski, B. (2017). Intimate partner violence victimization in LGBT young adults: Demographic differences and associations with health behaviors. *Psychology of Violence*, *7*(1), 101–109. https://doi.org/10.1037/vio0000031

Ristock, J. L. (2003). Exploring dynamics of abusive lesbian relationships: Preliminary analysis of a multisite, qualitative study. *American Journal of Community Psychology*, *31*(3–4), 329–341. https://doi.org/10.1023/A:1023971006882

Rose, R. C., House, A. S., & Stepleman, L. M. (2010). Intimate partner violence and its effects on the Health of African American HIV-positive women. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, *2*(4), 311–317. https://doi.org/10.1037/a0018977

Russell, B., Chapleau, K. M., & Kraus, S. W. (2015). When is it abuse? How assailant gender, sexual orientation, and protection orders influence perceptions of intimate partner abuse. *Partner Abuse*, *6*(1), 47–64. https://doi.org/10.1891/1946-6560.6.1.47

Sanger, N., & Lynch, I. (2018). 'You have to bow right here': heteronormative scripts and intimate partner violence in women's same-sex relationships. *Culture, Health and Sexuality*, *20*(2), 201–217. https://doi.org/10.1080/13691058.2017.1338755

Santaya, P. O. T., & Walters, A. S. (2011). Intimate Partner Violence Within Gay Male Couples: Dimensionalizing Partner Violence Among Cuban Gay Men. *Sexuality and Culture*, *15*(2), 153–178. https://doi.org/10.1007/s12119-011-9087-0

Santos, A. M. R., & Caridade, S. M. M. (2017). Violência nas relações íntimas entre parceiros do mesmo sexo: estudo de prevalência. *Temas Em Psicologia*, *25*(3), 1341–1356. https://doi.org/10.9788/TP2017.3-19Pt

Shorey, R. C., Seavey, A. E., Quinn, E., & Cornelius, T. L. (2014). Partner-specific anger management as a mediator of the relation between mindfulness and female perpetrated dating violence. *Psychology of Violence*, *4*(1), 51–64. https://doi.org/10.1037/a0033658

Siemieniuk, R., Krentz, H. B., Gish, J. A., & Gill, M. J. (2010). Domestic Violence Screening: Prevalence and Outcomes in a Canadian HIV Population. *AIDS Patient Care and STDs*, *24*(12), 763–770. https://doi.org/10.1089/apc.2010.0235

Siemieniuk, R., Miller, P., Woodman, K., Ko, K., Krentz, H. B., & Gill, M. J. (2013). Prevalence, clinical associations, and impact of intimate partner violence among HIV-infected gay and bisexual men: A population-based study. *HIV Medicine*, *14*(5), 293–302. https://doi.org/10.1111/hiv.12005

Simpson, E. K., & Helfrich, C. A. (2014). Oppression and Barriers to Service for Black, Lesbian Survivors of Intimate Partner Violence. *Journal of Gay and Lesbian Social Services*, *26*(4), 441–465. https://doi.org/10.1080/10538720.2014.951816

St. Pierre, M., & Senn, C. Y. (2010). External Barriers to Help-Seeking Encountered by Canadian Gay and Lesbian Victims of Intimate Partner Abuse: An Application of The Barriers Model. *Violence and Victims*, *25*(4), 536–552. https://doi.org/10.1891/0886-6708.25.4.536

Stanley, J. L., Bartholomew, K., Taylor, T., Oram, D., & Landolt, M. (2006). Intimate violence in male same-sex relationships. *Journal of Family Violence*, *21*(1), 31–41. https://doi.org/10.1007/s10896-005-9008-9

Stephenson, R., & Finneran, C. (2013). The VRI-GBM Scale: A New Scale to Measure Intimate Partner Violence among Gay and Bisexual Men. *PLoS ONE*, *8*(6). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062592

Stephenson, R., & Finneran, C. (2017a). Minority Stress and Intimate Partner Violence Among Gay and Bisexual Men in Atlanta. *American Journal of Men's Health*, *11*(4), 952–961. https://doi.org/10.1177/1557988316677506

Stephenson, R., & Finneran, C. (2017b). Receipt and Perpetration of Intimate Partner Violence and Condomless Anal Intercourse Among Gay and Bisexual Men in Atlanta. *AIDS and Behavior*, *21*(8), 2253–2260. https://doi.org/10.1007/s10461-017-1709-6

Stephenson, R., Hast, M., Finneran, C., & Sineath, C. R. (2014). Intimate partner, familial and community violence among men who have sex with men in Namibia. *Culture, Health & Sexuality*, *16*(5), 473–487. https://doi.org/10.1080/13691058.2014.889753

Stevens, S., Korchmaros, J. D., & Miller, D. (2010). A comparison of victimization and perpetration of intimate partner violence among drug abusing heterosexual and lesbian women. *Journal of Family Violence*, *25*(7), 639–649. https://doi.org/10.1007/s10896-010-9321-9

Stewart, D. E., MacMillan, H., & Wathen, N. (2013). Intimate Partner Violence. *Canadian Journal of Psychiatry*, *58*(6), S1-S15,SS1-SS17.

Stults, C. B., Javdani, S., Greenbaum, C. A., Barton, S. C., Kapadia, F., & Halkitis, P. N. (2015). Intimate partner violence perpetration and victimization among ymsm: The p18 cohort study. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, *2*(2), 152–158. https://doi.org/10.1037/sgd0000104

Stults, C. B., Javdani, S., Greenbaum, C. A., Kapadia, F., & Halkitis, P. N. (2016). Intimate partner violence and sex among young men who have sex with men. *Journal of Adolescent Health*, *58*(2), 215–222. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.10.008

Sylaska, K. M., & Edwards, K. M. (2015). Disclosure Experiences of Sexual Minority College Student Victims of Intimate Partner Violence. *American Journal of Community Psychology*, *55*(3–4), 326–335. https://doi.org/10.1007/s10464-015-9717-z

Szalacha, L. A., Hughes, T. L., McNair, R., & Loxton, D. (2017). Mental health, sexual identity, and interpersonal violence: Findings from the Australian longitudinal Women's health study. *BMC Women's Health*, *17*(1), 1–12. https://doi.org/10.1186/s12905-017-0452-5

Valentine, S. E., Bankoff, S. M., & Pantalone, D. W. (2013). Finding Meaning After Same-Sex Partner Abuse: A Content Analysis of Experiences of Men With HIV. *Violence and Victims*, *28*(1), 161–177. https://doi.org/10.1891/0886-6708.28.1.161

Valentine, S. E., Peitzmeier, S. M., King, D. S., O'Cleirigh, C., Marquez, S. M., Presley, C., & Potter, J. (2017). Disparities in Exposure to Intimate Partner Violence Among Transgender/Gender Nonconforming and Sexual Minority Primary Care Patients. *LGBT Health*, *00*(00), lgbt.2016.0113. https://doi.org/10.1089/lgbt.2016.0113

Wall, K. M., Sullivan, P. S., Kleinbaum, D., & Stephenson, R. (2014). Actor-partner effects associated with experiencing intimate partner violence or coercion among male couples enrolled in an HIV prevention trial. *BMC Public Health*, *14*(1), 1–12. https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-209

Walters, M. L. (2011). Straighten up and act like a lady: A qualitative study of lesbian survivors of intimate partner violence. *Journal of Gay and Lesbian Social Services*, *23*(2), 250–270. https://doi.org/10.1080/10538720.2011.559148

Welles, S. L., Corbin, T. J., Rich, J. A., Reed, E., & Raj, A. (2011). Intimate partner violence among men having sex with men, women, or both: Early-life sexual and physical abuse as antecedents. *Journal of Community Health*, *36*(3), 477–485. https://doi.org/10.1007/s10900-010-9331-9

Whitton, S. W., Dyar, C., Newcomb, M. E., & Mustanski, B. (2018). Romantic involvement: A protective factor for psychological health in racially-diverse young sexual minorities. *Journal of Abnormal Psychology*, *127*(3), 265–275. https://doi.org/10.1037/abn0000332

Woodyatt, C. R., & Stephenson, R. (2016). Emotional intimate partner violence experienced by men in same-sex relationships. *Culture, Health & Sexuality*, *18*(10), 1137–1149. https://doi.org/10.1080/13691058.2016.1175027

Wright, M. F. (2017). Intimate Partner Aggression and Adult Attachment Insecurity: The Mediation of Jealousy and Anger. *Evolutionary Behavioral Sciences*, *11*(2), 187–198. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/ebs0000097

Yu, Y., Xiao, S., & Liu, K. Q. (2013). Dating Violence Among Gay Men in China. *Journal of Interpersonal Violence*, *28*(12), 2491–2504. https://doi.org/10.1177/0886260513479028

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE MEDIDA PARA EL ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DE LA POBLACIÓN SOBRE LA CORRUPCIÓN POLÍTICA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

CAROLINA LORENZO ÁLVAREZ
Universidad de Alicante

ROSA MARÍA TORRES VALDÉS
Universidad de Alicante

COVADONGA ORDOÑEZ GARCÍA
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

La investigación de la corrupción política y el género se inicia a finales de los años 90 y principios de siglo XX. Desde entonces una de las principales líneas de trabajo se ha enfocado en el análisis de la posible relación del género femenino con una menor propensión a la corrupción (Lorenzo y Torres, 2018; 2019), a raíz de un informe del Banco Mundial (2001) y a la introducción del argumento *fairer sex* por Dollar, Fisman y Gatti (2001). En este contexto, el debate se ha centrado durante mucho tiempo en analizar si las mujeres cuentan con una característica intrínseca que las haría más apropiadas para ocupar puestos públicos bajo un menor nivel de corrupción, y en cómo ello podría beneficiar a las sociedades. Todo esto ha llevado a generar una tendencia de mayor inclusión de mujeres en cargos públicos y políticos, cuya mayor expresión sería el caso de Ruanda (Wallace, Haerpfer y Abbott, 2008) que es actualmente el país del mundo con mayor proporción de mujeres en su parlamento (Unión Interparlamentaria y ONU Mujeres, 2020), y por otra parte en algunos casos a la perversión de dicho proceso (Briggs, 2020).

No obstante, en los últimos años han surgido nuevas tesis al respecto que señalan que dicha relación no existe de forma directa y causal, y en los casos en los que se evidencia dependería de otros factores como: el contexto socio-cultural, señalado por diferentes autores como Esarey y Schwindt-Bayer (2018) y Stensöta y Wängnerud (2018); o las redes clientelares y de poder masculino establecidas, «the effect of closely knit male-dominated networks», según señalan Sundström y Wängnerud (2014, p.2), que dificultarían el acceso de la mujer al poder público. En cualquier caso, sobre lo que sí parece haber consenso es en el hecho de que generalmente sociedades más igualitarias y justas, y con menores niveles de corrupción, favorecen una mayor presencia de mujeres en cargos públicos (Alexander, 2012; Esarey y Schwindt-Bayer, 2018; Stensöta y Wängnerud, 2018; Fernández-Vázquez y Pereira; 2019).

En este punto, es necesario poner de relevancia la necesidad de que las mujeres puedan acceder a puestos de toma de decisiones y de poder, especialmente en la política, como medio para una búsqueda de una sociedad más igualitaria y justa, permitiendo que todo ello genere una nueva perspectiva en la visión global del mundo (Dahlerup, 2018).

Entre las diferentes barreras que las mujeres encuentran para el acceso a dichos puestos, los estereotipos de género que definen en el imaginario social cuáles son las características de mujeres y hombres en posiciones de liderazgo en general, y en la política en particular, constituyen uno de los principales frenos en un doble sentido. Por una parte, encontramos cómo ciertas características asociadas a las mujeres, entre las que destacaría su supuesta menor tendencia a la corrupción, favorecen una cierta preferencia a que ocupen puestos de poder en una sociedad de creciente desconfianza hacia la clase política (Fernández-Poncela, 2012; 2014). Mientras, por otra, se observa cómo las mujeres soportarían mayores niveles de exigencia que los hombres, y como un posible comportamiento que los incumpla puede suponer reacciones adversas mayores (Żemojtel-Piotrowska et al., 2017), de acuerdo con la teoría *expectancy violations* desarrollada por Burgoon (1993), y a la teoría *shifting standards* de Biernat, Manis y Nelson (1991). Esta situación es

la que se plantea en la presente investigación como hipótesis, en términos de una paradoja "maldita" para las mujeres.

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Este trabajo se presenta como parte de una investigación en curso cuyo objetivo principal es analizar posibles diferencias en la percepción de la población respecto a los hombres y mujeres políticos que presentan un comportamiento reprobable y/o corrupto; y determinar si esas diferencias se basan en estereotipos que dificultan el acceso de la mujer a la política. Y cuyas hipótesis plantean: H1. La población tiene una percepción estereotipada sobre personas que se dedican a la política según su género, especialmente en lo relativo a la corrupción. H2. Los estereotipos de género que caracterizan a las mujeres en la política generan ciertas preferencias por ellas. H3. La población presenta reacciones más adversas hacia las mujeres con un comportamiento reprobable y/o corrupto. H4. Se produce una paradoja entre las expectativas generadas por los estereotipos de género y el nivel de exigencia hacia las mujeres en el ámbito político.

El objetivo principal del trabajo que se presenta es diseñar y validar un instrumento de medida que permita: a) analizar y evaluar las expectativas en la población respecto a las mujeres y hombres políticos en relación con su potencial corruptibilidad, y b) determinar si existe un diferente nivel de tolerancia hacia los hombres políticos corruptos y hacia las mujeres políticas corruptas.

3. METODOLOGÍA

Para dar cobertura al objetivo planteado se ha propuesto la realización de una investigación primaria cuantitativa transversal descriptiva y explicativa (Alaminos y Castejón, 2006). La técnica aplicar es una encuesta como mejor opción para alcanzar muestras amplias y obtener datos cuantitativos (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005; Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2014; Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018), con aplicación *online* dadas sus

ventajas para alcanzar al universo de esta investigación (población general) (Díaz de Rada, 2012).

La construcción del instrumento de medida, que en este caso es un cuestionario semi-estructurado, ha seguido la metodología expuesta en la Tabla 1.

***TABLA 2**. Metodología para la construcción del instrumento de medida*

1. Diseño del cuestionario inicial	Investigación secundaria: revisión bibliográfica narrativa de fuentes secundarias (Hart, 2018), para la búsqueda y selección de temáticas de análisis, determinar las principales dimensiones del objeto de estudio, y seleccionar escalas de valoración validadas. Operacionalización de las variables y creación del instrumento.
2. Validez de contenido	Se determina el grado con el que el instrumento representa al concepto que mide. Elementos a considerar: adecuación de las dimensiones y escalas seleccionadas, orden lógico interno, nivel de comprensión de enunciados e ítems, tiempo de respuesta y longitud, etc. La validez se ha analizado con un juicio de expertos, en el que han participado 7 expertos/as (Lacave, Molina y Redondo, 2016).
3. Pre-test	Se solicitó la colaboración de una muestra de personas de la población general, por cuotas de edad y sexo. La aplicación del pre-test fue *online*, con un cuestionario diseñado en el software *Qualtrics*, y distribuido por redes sociales entre el 20 de mayo y el 15 de julio de 2020.
4. Fiabilidad	Se evalúo la fiabilidad (que indica en qué medida las escalas del instrumento miden lo que se pretende y con qué precisión lo hace) a través del análisis de consistencia interna, con el coeficiente alfa de Cronbach, y el índice de homogeneidad corregido (Seifert, Hervás-Gómez, Toledo-Morales, 2019), utilizando el programa estadístico SPSS versión 23.
5. Validez de constructo	Se evaluó el grado en que el instrumento, a través de las diferentes escalas, representa y mide los conceptos teóricos en los que se basan las dimensiones del estudio. En primer lugar se aplicaron las pruebas de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y de esfericidad de Bartlett para determinar la adecuación muestral; posteriormente, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (EFA) para explorar la estructura de las dimensiones teóricas utilizadas (López-Aguado y Gutiérrez-Provecho, 2018; Seifert, Hervás-Gómez, Toledo-Morales, 2019), también con SPSS versión 23.

Fuente: Elaboración propia a partir de Hernández-Sampieri *et al* (2014), y Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres (2018)

4. RESULTADOS

En este apartado se presenta: a) el proceso de diseño y construcción del instrumento de medida; b) el análisis de la validez de contenido a través de un juicio de expertos; c) los datos del pre-test; d) el análisis de fiabilidad; y e) el análisis de validez de constructo.

4.1. DISEÑO DEL INSTRUMENTO DE MEDIDA

Los resultados de la revisión bibliográfica han permitido detectar cuatro ejes temáticos de interés para el objeto de estudio, así como determinar las dimensiones que lo componen (véase la Tabla 2).

***TABLA 2**. Ejes temáticos y dimensiones del instrumento de medida*

Ejes temáticos	Fuente	Escala	Dimensiones
Estereotipos de género en hombres y mujeres políticos.	Traducida y adaptada de Schneider y Bos (2014).	Escala de rasgos políticos: definición del "buen político"; y de otros rasgos de personalidad.	Liderazgo Empatía Integridad Competencia Otros rasgos personalidad
Actitudes hacia mujeres líderes políticas.	Adaptada de Lupano y Castro (2011)*.	Escala de Actitudes Desfavorables hacia Mujeres Líderes (ACT-ML).	Características instrumentales de liderazgo. Aceptación liderazgo. Ética política (elaboración propia).
Preferencias de mujeres políticas por estereotipos género.	Adaptado de Fernández Poncela (2012).	Comparación hombres/mujeres en la política.	Preferencia según sexo. Confianza según sexo. Estilos políticos. Caracterización políticos. Obstáculos mujeres en cargos políticos.
Actitudes hacia políticos/as corruptos.	Basada en: *Expectancy Violations theory* (Burgoon, 1993), y *Shifting Standards theory* (Biernat y Manis, 1991).		Bidimensional. Políticos/as con comportamientos presuntamente corruptos.
*Basada en *Women As Managers Scale* (WAMS) de Peters, Terborg y Taylor de 1974. Nota: Todas las escalas utilizadas tipo Likert emplean puntuación de 1 a 5 puntos.			

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con las recomendaciones de Alaminos y Castejón (2006) para la construcción de un cuestionario, y del proceso señalado por Hernández-Sampieri *et al* (2014) para la operacionalización de variables, se procedió a transformar las dimensiones descritas anteriormente en ítems y preguntas para incluir en el cuestionario (véase la Tabla 3).

***TABLA 3**. Operacionalización de variables*

Variable/temática: Estereotipos de género en hombres y mujeres políticos	
Dimensiones	Ítems
Liderazgo	Respetabilidad Liderazgo Inspirador Eficacia
Empatía	Compasión Realmente preocupado Cercanía
Integridad	Autoridad moral Decencia Autoridad Moral
Competencia	Inteligencia Trabajador/a Cualificación
Rasgos de personalidad	Impulsor/motivador, elocuencia, activo/a, agresividad, asertividad, motivación, carisma, arrogancia, dominante y poderoso/a.
Variable/temática: Actitudes hacia políticos corruptos (mujeres/hombres)	
Dimensiones	Ítems
Bidimensional. Políticos hombres.	Valora la posible actitud reprobable de los siguientes políticos/as. Número paritario de políticos/as, de diferentes partidos y ámbitos territoriales. 1. Pablo Iglesias (vicepresidente segundo y ministro). 2. Francisco Camps (ex-presidente de la Comunidad Valenciana). 3. Manuel Chaves (ex-presidente de la Comunidad Andaluza). 4. Rodrigo Rato (ex-ministro de economía). 5. Ignacio González (ex-presidente de la Comunidad Madrid).
Políticos mujeres.	1. Isabel Ayuso (presidenta de la Comunidad de Madrid) 2. Rita Barberá (ex-alcadesa de Valencia). 3. Cristina Cifuentes (ex-presidenta de la Comunidad Madrid). 4. Magdalena Álvarez (ex-ministra de fomento). 5. Esperanza Aguirre (ex-presidenta de la Comunidad Madrid).

Fuente: elaboración propia.

***TABLA 3**. Operacionalización de variables (continuación)*

Variable/temática: Actitudes hacia mujeres líderes políticas	
Dimensiones	Ítems
Características instrumentales de liderazgo.	1. Las mujeres no son lo suficientemente ambiciosas como para ser exitosas en el mundo de la política. 2. Las mujeres no son lo suficientemente competitivas como para ser exitosas en el mundo de la política. 3. Las mujeres no presentan las habilidades sociales y políticas necesarias para puestos jerárquicos en los gobiernos.
Aceptación liderazgo.	4. Las mujeres deben tener las mismas oportunidades que los hombres de participar en las listas electorales. 5. Las mujeres pueden ascender en la misma medida que los hombres en los partidos políticos. 6. El trabajo realizado en la política por mujeres líderes es igual de valorable que el realizado por hombres líderes. 7. Las mujeres presentan la capacidad para adquirir las habilidades necesarias como para convertirse en líderes políticas.
Ética política.	8. Las mujeres suelen tener un comportamiento moral y ético mejor que los hombres en la política. 9. Las mujeres tienden a ser menos corruptas que los hombres en general cuando tienen un cargo público. 10. Las mujeres políticas son mejores líderes de gobierno que los hombres.
Variable/temática: Preferencias de mujeres políticas por estereotipos género	
Dimensiones	Ítems
Preferencia según sexo.	¿Quién cree gobernaría mejor como presidente/a del Estado español? ¿Por qué lo cree así?
Confianza según sexo.	¿Quién le inspira más confianza en un cargo político? ¿Por qué lo cree así?
Estilos políticos.	¿Considera que los hombres y las mujeres tienen estilos diferentes de hacer política? ¿Por qué lo cree así?
Caracterización políticos/as.	Dos características positivas y dos negativas de hombres y mujeres en un cargo político.
Obstáculos mujeres en política.	¿Considera que actualmente existen obstáculos o limitaciones para las mujeres dentro de la política? ¿Por qué lo cree así?

Fuente: elaboración propia.

Finalmente se ha contemplado la inclusión de diversas variables sociodemográficas y sociopolíticas, de forma que sea posible realizar un análisis para explorar si pueden tener influencia en la percepción de la población sobre el objeto de estudio (Rubiano y Barreto, 2015), presentadas en la Tabla 4.

***TABLA 4**. Operacionalización de las variables sociodemográficas y socio políticas*

Variable	Descripción	Tipo de escala	Fuente
Género	Sexo	Hombre, mujer, otro y prefiero no decirlo.	Elaboración propia.
Edad	Edad	Métrica.	Elaboración propia.
Localización	CCAA	Comunidades del territorio español.	Elaboración propia.
Tamaño de hábitat	Clasificación por tamaño de hábitat.	Menor o igual a 2.000 habitantes; de 2.001 a 10.000; de 10.001 a 50.000; de 50.001 a 100.000; de 100.001 a 400.000; de 400.001 a 1.000.000; y más de 1.000.000 de hab.	CIS, abril 2021.
Nivel educativo	Nivel de estudios finalizado por individuo.	Sin estudios; Estudios primarios; Estudios secundarios obligatorios (ESO); Estudios secundarios voluntarios (Bachiller o FP); Estudios universitarios; Postgrado y Doctor.	Elaboración propia.
Situación laboral	Situación laboral actual del entrevistado (P40).	Trabaja; Jubilado/a o pensionista (anteriormente ha trabajado); Pensionista (anteriormente no ha trabajado); Parado y ha trabajado antes; Parado y busca su primer empleo; Estudiante; Trabajo doméstico no remunerado; Otra situación, ¿cuál?; No contesta.	Adaptado de CIS, abril 2021.
Nivel de ingresos	Nivel de ingresos mensual de la unidad familiar.	Menos de 1.000 €; Entre 1.001 y 3.000€; Entre 3.001 y 5.000€; Entre 5.001 y 10.000€; Más de 10.001€; Prefiero no contestar y no sabe.	Elaboración propia.
Ideología política	Ideología política (P31)	Escala de valoración de 0 a 10 puntos (de izquierda a derecha). Opciones "no contesta" y "no sabe".	Escala autoubicación ideológica (CIS, abril 2021)
Confesión religiosa	Definición autopercibida en materia de religión (P38).	Católico practicante; Creyente de otra religión; Católico no practicante; Creyente de otra religión no practicante; No creyente; Ateo/agnóstico; Opción "no contesta". Nota: no practicante, como categoría "casi nunca asiste a oficios religiosos".	Adaptado de CIS, abril 2021.
Perfil sociopolítico	Valoración de proyectos políticos y temáticas sociales.	Afirmaciones asociadas con ideas conservadoras/liberales (aborto, eutanasia, ley de violencia de género, nivel protección del estado…). Escala de valoración tipo Likert de 1 a 5 puntos. Opción "no contesta".	Adaptación de Soulié (2021) y de Peck y Boutelier (2021), según diagrama de Nolan (1971, en Samaha, 2018).

Fuente: elaboración propia.

4.2. Análisis de la validación de contenido por juicio de expertos

Una vez construida la primera versión del cuestionario se procedió a realizar un juicio de expertos para la validación de contenido del mismo, de forma que se pudiera determinar si el instrumento "refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide" (Hernández-Sampieri *et al*, 2014, p. 201).

Para ello participaron 7 expertos/as de diversas disciplinas, especializados en estudios de género y/o metodología social, pertenecientes a la Universidad de Alicante, la Universidad de Castilla la Mancha, la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad de Sevilla, así como personas dedicas a la política local, nacional e internacional.

Los jueces contaron para realizar su valoración con: el instrumento en versión escrita y en versión *online* en la herramienta *Qualtrics*; con un documento que servía de guía con la información relativa al objeto de estudio, objetivos e hipótesis de la investigación, y diversas instrucciones; y finalmente, con un cuestionario en versión *online* para realizar sus valoraciones, estructurado por bloques de acuerdo con los ejes temáticos ya descritos. En dicho cuestionario se valoraban diversos aspectos de las preguntas del instrumento como: pertinencia y coherencia, adecuación al objeto de estudio, si mide lo que se pretende, si los constructos introducidos dan cobertura a los objetivos planteado, claridad de exposición, posible inducción a la respuesta, lenguaje adecuado (nivel de comprensión), longitud de las preguntas y del cuestionario en general… (Corral, 2009; 2014).

La valoración del juicio de expertos constató la validez de contenido del instrumento, de acuerdo con los criterios que se establecieron. Los expertos realizaron su valoración atendiendo a cada bloque o eje temático, aportando diferentes apreciaciones para la mejora del instrumento (véase la Tabla 5).

TABLA 5. *Valoración del instrumento por juicio de expertos*

Bloque temático	Valoración juicio expertos
Estereotipos de género en hombres y mujeres políticos.	Pertinencia y coherencia. Adecuación a los objetivos. Claridad y correcta redacción. Se realizan algunas apreciaciones para la mejora de enunciados. Se estima incluir sólo la valoración por sexo de los ítems, y no una valoración general por redundancia.
Actitudes hacia mujeres líderes políticas.	Pertinencia y coherencia. Adecuación a los objetivos. Claridad y correcta redacción. Unanimidad en el criterio de los jueces en su validez de contenido.
Preferencias de mujeres políticas por estereotipos género.	Pertinencia y coherencia, y Adecuación a los objetivos. En este bloque se incluyen diversas preguntas abiertas para recoger información sobre las motivaciones de las respuestas. A juicio de algunos expertos este bloque es bastante largo, sobre todo por la carga de las preguntas abiertas. Se elimina la pregunta relativa a diferencias de estilos políticos por sugerencia de los jueces, dado que entienden que podría responderse con la información del bloque 1. Todas las preguntas abiertas serán recodificadas con las respuestas del pre-test y transformadas a preguntas de categorías.
Actitudes hacia políticos/as corruptos.	Pertinencia y coherencia. Adecuación a los objetivos. Claridad y correcta redacción. Se realizan observaciones sobre alguna de las personas incluidas en la escala de valoración atendiendo a una posible menor notoriedad, y sugiriendo que fueran cambiadas y reducir el número de personas a valorar.
Variables de clasificación	Pertinencia y coherencia. Adecuación a los objetivos. Claridad y correcta redacción. Se sugiere incluir la confesión religiosa como variable de interés en el análisis de la perspectiva de género.

Fuente: elaboración propia.

Finalmente se procedió a realizar las modificaciones indicadas en una nueva versión del instrumento de medida.

4.3. Realización del Pre-test

Para la realización del pre-test del instrumento de medida, se solicitó la colaboración de una muestra de personas de la población general, en todo el territorio nacional español, procurando atender a cuotas de edad

y sexo para tratar de tener representatividad del universo. La aplicación del cuestionario se realizó *online* utilizando el software de diseño de cuestionarios *Qualtrics*, y distribuyendo el enlace a través de diferentes redes sociales, en un muestreo intencional, entre el 20 de mayo y el 15 de julio de 2020. Finalmente se obtuvieron 188 respuestas válidas, que han permitido realizar el análisis de la fiabilidad y la validación de constructo de las escalas. Así mismo también ha permitido obtener un amplio número de respuestas en las preguntas abiertas para poder crear preguntas de categoría y agilizar el cuestionario.

4.4. Análisis de la fiabilidad del instrumento de medida

De acuerdo con la Teoría Clásica de los Test (TCT) la medición de la consistencia interna es el método más habitual para estimar la fiabilidad de instrumentos de medida con escalas de medición tipo Likert, siendo el coeficiente de Alfa de Cronbach el más utilizado (Gómez, Cerrada y Rangel, 2018). Dicho coeficiente está basado en la covariación entre los ítems, de forma que cuanta mayor relación exista entre ellos mayor será el valor del coeficiente, y por tanto mayor consistencia interna tendrá la escala (Lacave *et al*, 2016).

El análisis de la fiabilidad de las escalas del instrumento de medida ha mostrado resultados positivos sobre la consistencia interna de la mayoría de las escalas analizadas, con valores superiores a los 0,8 puntos en las puntuaciones del coeficiente de Alfa de Cronbach, lo que supone valores muy aceptables (Gliem & Gliem, 2003; Hernández-Sampieri *et* al, 2014; Rodríguez-Rodríguez, J. & Reguant-Álvarez, 2020).

4.4.1. Análisis fiabilidad de la escala de rasgos políticos

Respecto a la escala aplicada para el análisis del primer eje temático, relativo a los estereotipos de género en hombres y mujeres políticos (traducida y adaptada de Schneider y Bos, 2014), como se aprecia en la Tabla 6, las dimensiones o constructos que miden el concepto del "buen político", diferenciadas por sexo, muestran valores de Alfa de Cronbach sobre 0.9 puntos, y con puntuaciones del índice de homogeneidad corregido (IHc) superiores a 0,7 puntos (r_{it}> 0.2) (Albarrán, Geldres, Paredes, Ramirez, Ruiz, y Palomino, 2018).

TABLA 6. *Análisis de fiabilidad de la escala de rasgos políticos y de personalidad*

	Nº Ítems	Hombres	Mujeres
Dimensión de liderazgo	4	0,911	0,894
Dimensión de empatía	3	0,913	0,916
Dimensión de Integridad	3	0,937	0,926
Dimensión de competencia	3	0,906	0,882
Global	13	0,973	0,967
Otros rasgos de personalidad	8	0,648	0,612
Sin rasgo de "egoísmo"	7	0,685	0,618

Fuente: elaboración propia.

La dimensión concerniente al análisis de otros rasgos de personalidad asociados a personas dedicadas a la política ha mostrado valores más bajos. Esto es, puntuaciones sobre 0,6 puntos para la escala aplicada a cada sexo. Dado que uno de los ítems mostraba un bajo índice de homogeneidad corregido, en ambos sexos, se procedió a eliminarlo observándose una leve mejoría en el valor del coeficiente Alfa de Cronbach (concretamente el rasgo de egoísmo). No obstante, se entendería que dichos valores estarían en el límite para aceptar la fiabilidad de la dimensión, pero se desea verificar la utilidad de la escala con la validez de constructo antes de decidir sobre su posible eliminación.

4.4.2. Análisis fiabilidad de la escala de actitudes hacia mujeres líderes políticas

En segundo lugar, se presentan los resultados concernientes al eje temático sobre actitudes hacia mujeres líderes políticas, medido a través de la escala creada a partir de la Escala ACT-ML desarrollada por Lupano y Castro (2011). El resultado global de la escala ha sido de un Alfa de Cronbach de 0,527 puntos. Por ello se optó por eliminar los ítems que menor correlación presentaban y que se correspondían con la dimensión de aceptación del liderazgo. De esta manera, la escala inicial de 10 ítems y tres dimensiones, se ha visto reducida a 6 ítems y dos dimensiones, presentando ahora valores de fiabilidad en su consistencia interna altos, con un Alfa de Cronbach superior a los 0,9 puntos, tanto

en el global de la nueva escala (0,937) como en cada una de sus dimensiones (véase la Tabla 7).

TABLA 7. *Análisis de fiabilidad de la escala de actitudes hacia mujeres líderes políticas*

Dimensión características instrumentales de liderazgo	0,911
Dimensión de ética	0,913
Global	0,937

Fuente: elaboración propia.

4.4.3. Análisis fiabilidad de la escala de actitudes hacia mujeres y hombres políticos presuntamente corruptos

El análisis de la fiabilidad de la escala diseñada para medir la actitud hacia mujeres y hombres en política con comportamientos presuntamente corruptos o reprobables también arroja datos muy favorables. Concretamente la puntuación del coeficiente de Alfa de Cronbach es de 0.930 puntos, aunque se detecta un ítem cuyo valor en el índice de homogeneidad corregido es menor de 0.2 puntos, y por lo tanto se decide eliminarlo de la escala (Pablo Iglesias). Dadas las circunstancias, y considerando que dicha escala incluye un número equivalente de mujeres y hombres para realizar la comparación, se hace necesario eliminar también a una mujer para equilibrar la escala. Por ello, se selecciona la mujer política con menor puntuación en el índice de homogeneidad corregido para su eliminación de la escala (Magdalena Álvarez).

La escala final resultante tiene 8 ítems (4 hombres y 4 mujeres), un valor de Alfa de Cronbach de 0.955, y todos los ítems con valores superiores a 0.2 puntos en el índice de homogeneidad corregido.

TABLA 8. *Análisis de fiabilidad de la escala de actitudes hacia políticos/as corruptos*

	Nº Ítems	Alfa Cronbach
Dimensión Hombres políticos	4	0,922
Dimensión Mujeres políticas	4	0,900
Global	8	0,955

Fuente: elaboración propia.

4.4.4. Análisis fiabilidad de la escala de perfil socio-político

Finalmente se procedió a analizar la escala de actitudes creada para determinar el perfil socio-político, como variable de clasificación, a partir de Soulié (2021) y Peck y Boutelier (2021), de acuerdo al diagrama de Nolan (Samaha, 2018). El resultado de la consistencia interna de la escala inicial, creada con 11 ítems, fue de 0,658 puntos en el coeficiente de Alfa de Cronbach, y dos de los ítems con puntaciones por debajo de 0,2 puntos en el índice de homogeneidad corregido (concretamente los referidos a la inmigración y a las cuotas por sexo). De tal forma, se eliminaron dichos ítems quedando una escala de 9 ítems, con un valor del coeficiente de Alfa de Cronbach de 0,743.

4.5. Validez de constructo

La validez de constructo hace referencia a la medida en que el instrumento representa y se ajusta al concepto o constructo teórico que se pretende medir, de forma que la validación de constructo está relacionada con la teoría que enmarca el estudio (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014). En este caso, dada la adaptación y modificación de las escalas utilizadas para crear el instrumento de medida, y no obstante, manteniendo la perspectiva teórica de las mismas, se ha optado por realizar un análisis de la validez de constructo exploratoria, para determinar posibles dimensiones latentes subyacentes en los datos a partir de las relaciones entre las variables, en una aproximación inductiva inicial (Pérez-Gil, Chacón y Moreno, 2000).

Como paso previo a la aplicación del Análisis Factorial Exploratorio (EFA), se han realizado las pruebas de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y de esfericidad de Bartlett para comprobar la pertinencia del análisis, para cada una de las escalas a validar (Lacave *et al.*, 2016). El estadístico KMO presenta valores entre 0 y 1, de manera que cuanto más cercano sea al valor 1 mejor será la adecuación de la muestra para efectuar el EFA (Sikimić, Nikitović, Vasić y Subotić, 2020). Por su parte, la prueba de esferidad de Barlett será significativa en valores igual o menores a 0,05, indicando que es posible rechazar la hipótesis nula y por tanto determinar que las variables están suficientemente

correlacionadas entre sí como para que sea apropiado realizar el EFA (López-Aguado y Gutiérrez-Provecho, 2018; Seifert, Hervás-Gómez y Toledo, 2019).

4.5.1. Validez escala de rasgos políticos

La primera escala que se analiza es la correspondiente a la valoración de los rasgos políticos de hombres y mujeres en relación con los rasgos ideales del "buen político/a", y posteriormente, también se presentan los resultados de la escala de valoración de otros rasgos de personalidad en políticos/as.

En primer lugar, en la Tabla 9, se observan los resultados de las pruebas de KMO y de esferidad de Barlett con valores muy positivos. De tal manera, la puntuación de la prueba de KMO da un valor de 0.941, mostrando una alta adecuación muestral para la aplicación del EFA. Por otra parte, también es posible rechazar la hipótesis nula de esferidad con el nivel de significación inferior a 0,005 ($\chi 2$ (325)=6119.483, p<.000) (Montoya, 2007).

TABLA 9. *Pruebas de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y de esfericidad de Bartlett AMLP*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,941
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	6119,483
	gl.	325
	Sig.	,000

Fuente: elaboración propia.

El resultado de la aplicación del EFA ha dado lugar a la extracción de dos componentes con valores propios superiores a 1, explicando el modelo el 74% de la varianza. Concretamente el primer componente tiene un valor propio de 17,140 y supone el 65,92% de la varianza. El segundo componente, con un valor propio de 2,107, explica el 8,10% de la varianza. Las correlaciones correspondientes a las variables y los componentes se muestran en la Tabla 10.

La estructura de las dimensiones de esta escala no se corresponde con aquellas que se han considerado teóricamente, de acuerdo con la escala que ha sido adaptada para el análisis de la percepción de los rasgos

políticos. De hecho, las dos dimensiones coinciden con la valoración de dichos rasgos en hombres y mujeres de forma diferenciada, lo que no teniendo relación con las dimensiones de partida resulta muy interesante para el estudio que nos ocupa, puesto que va a permitir comparar en mayor medida las percepciones diferenciales que se realicen según el sexo de la persona que ocupa un cargo político. Por ello, se ha considerado que la escala resulta de gran utilidad para el análisis del objeto de estudio, y en esa línea se considera que su validez de constructo es adecuada.

TABLA 10. *Resultados EFA. Matriz de componentes principales rotada*

	Componente	
	HOMBRES	MUJERES
1. Hombre respetable	,786	,385
2. Hombre liderazgo	,611	,502
3. Hombre inspirador	,771	,319
4. Hombre eficaz	,801	,377
5. Hombre compasivo	,784	,321
6. Hombre realmente preocupado	,818	,370
7. Hombre cercano	,819	,362
8. Hombre con autoridad moral (ético)	,823	,375
9. Hombre decente	,834	,368
10. Hombre honesto	,852	,333
11. Hombre Inteligente	,699	,379
12. Hombre trabajador	,764	,416
13. Hombre con buena cualificación	,768	,409
14. Mujer respetable	,411	,744
15. Mujer liderazgo	,396	,643
16. Mujer inspiradora	,337	,754
17. Mujer Eficaz	,304	,794
18. Mujer compasiva	,373	,761
19. Mujer realmente preocupada	,400	,805
20. Mujer cercana	,475	,728
21. Mujer con autoridad moral (ética)	,432	,734
22. Mujer decente	,435	,762
23. Mujer honesta	,496	,728
24. Mujer inteligente	,253	,771
25. Mujer trabajador/a	,297	,817
26. Mujer con buena cualificación	,313	,809
Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.		

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la escala de otros rasgos de personalidad, ya se observaba previamente que su nivel de fiabilidad era medio. No obstante, ha mostrado una adecuación mínima para la aplicación del EFA, con un valor de KMO de 0,75 para la escala aplicada a hombres y de 0,682 para la escala aplicada a mujeres; así como la prueba de esferidad de Barlett significativa tanto para escala de mujeres como para la de hombres, como se muestra en la Tabla 11.

TABLA 11. *Pruebas de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y de esfericidad de Bartlett AMLP*

		Hombres	Mujeres
Medida Kaiser-Meyer-Olkin adecuación de muestreo		,705	,682
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	295,760	425,155
	gl.	21	21
	Sig.	,000	,000

Fuente: elaboración propia.

La aplicación del EFA ha dado lugar a la extracción de dos componentes con valores propios superiores a 1, en las dos escalas, de forma que el modelo para hombres explica un 59,46% de la varianza, y el de las mujeres un 64,79%. En el caso de la escala aplicada a los hombres, el primer componente tiene un valor de 2,538 y explica el 36,26% de la varianza; y el segundo componente tiene un valor propio de 1,624 y explica el 23,20%. Para la escala aplicada a mujeres, el primer componente tiene un valor propio de 2,510 y explica el 35,86%, mientras que el segundo componente presenta un valor propio de 2,025 y explica el 28,93%.

TABLA 12. *Resultados EFA. Matriz de componentes principales rotada*

	Componente			Componente	
Hombres	AFECTIVO	COMPETITIVO	Mujeres	AFECTIVO	COMPETITIVO
1. Competitivo	,308	,628	1. Competitivo	,123	,761
2. Emotivo	,850	-,020	2. Emotivo	,840	-,110
3. Ambicioso	,101	,816	3. Ambicioso	-,020	,877
4. Locuaz	,659	,296	4. Locuaz	,679	,315
5. Arrogante	-,163	,732	5. Arrogante	-,289	,677
6. Exigente	,580	,357	6. Exigente	,693	,254
7. Afectivo	,833	-,181	7. Afectivo	,874	-,204
Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.					

Dados los resultados del análisis de la validez de constructo la escala de otros rasgos políticos diferenciada por sexo, se considera de interés para dar cobertura a los objetivos del estudio.

4.5.2. Validez de la escala de actitudes hacia mujeres líderes políticas

La escala de actitudes hacia las mujeres líderes políticas, una vez reducida, arroja resultados muy favorables en lo que respecta a la validez de constructo a través del EFA. En primer lugar se observa que los resultados de las pruebas de KMO y de esferidad de Barlett son aceptables (véase la Tabla 13), con un KMO de 0,687, que se consideraría sobre el mínimo sugerido (Sikimić, Nikitović, Vasić y Subotić, 2020); y también es posible rechazar la hipótesis nula de esferidad dado el nivel de significación inferior a 0,005 ($\chi 2$ (15)= 94,488, p<.000).

TABLA 13. *Pruebas de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y de esfericidad de Bartlett AMLP*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,687
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	394,488
	gl.	15
	Sig.	,000

Fuente: elaboración propia.

Como resultado de la aplicación del EFA se han extraído dos componentes con valores propios superiores a 1, explicando el 70,7% de la varianza. El primer componente, con un valor propio de 2,677, supone el 44,61% de la varianza. El segundo componente, con un valor propio de 1,565, explica el 26,10% de la varianza. En la Tabla 10 se muestran las correlaciones entre las variables y los componentes, confirmando la estructura teórica de partida de las dimensiones de liderazgo y ética en la escala, siendo esta última de elaboración propia.

TABLA 14. *Resultados EFA. Matriz de componentes principales rotada*

	Componente	
	LIDERAZGO	ÉTICA
1. Las mujeres suelen tener un comportamiento moral y ético mejor que los hombres en la política.	,910	-,072
2. Las mujeres tienden a ser menos corruptas que los hombres en general cuando tienen un cargo público.	,832	-,229
3. Las mujeres políticas son mejores líderes de gobierno que los hombres.	,845	-,028
4. Las mujeres no son lo suficientemente ambiciosas como para ser exitosas en el mundo de la política (invertido).	-,264	,706
5. Las mujeres no son lo suficientemente competitivas como para ser exitosas en el mundo de la política (invertido).	-,066	,888
6. Las mujeres no presentan las habilidades sociales y políticas necesarias para puestos jerárquicos en los gobiernos (invertido).	,003	,766
Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.		

Fuente: elaboración propia.

La escala para la valoración actitudes hacia las mujeres líderes políticas quedaría validada para su utilización en el instrumento de medida.

4.5.3. Validez de la escala de actitudes hacia mujeres y hombres en política con comportamientos presuntamente corruptos o reprobables

Esta escala fue creada ex profeso para analizar las posibles diferencias en la percepción de la población hacia hombres y mujeres en cargos políticos con comportamientos presuntamente corruptos o reprobables.

Los análisis de las pruebas KMO y de esferidad de Barlett son positivos, de manera que se confirma la adecuación de la muestra para aplicar el EFA. Así, el valor de KMO es de 0,916 y el nivel de significación de la prueba de esferidad es inferior a 0,05 ($\chi 2$ (28)=1054,767, p<.000)

TABLA 15. *Pruebas de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y de esfericidad de Bartlett*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,916
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1054,767
	gl.	28
	Sig.	,000

Fuente: elaboración propia.

La escala se había planteado como bidimensional, de acuerdo a las hipótesis planteadas en el estudio (políticas y políticos), y por ello hay un número paritario de hombres y mujeres. No obstante, los resultados del EFA al analizar los datos del pre-test han extraído un único componente con valor propio mayor que 1, y que por sí solo explica el 73,23% del modelo, de forma que la valoración de las personas incluidas en la escala no parece estar relacionada con su sexo. De hecho, análisis complementarios han observado en todo caso leves diferencias en función de la afiliación política de las personas a evaluar.

TABLA 16. *Resultados EFA. Matriz de componentes principales rotada*

	Componente único
1. Isabel Ayuso (presidenta de la Comunidad de Madrid)	,808
2. Francisco Camps (ex-presidente de la Comunidad Valenciana).	,938
3. Rita Barberá (ex-alcadesa de Valencia).	,909
4. Rodrigo Rato (ex-ministro de economía).	,911
5. Cristina Cifuentes (ex-presidenta de la Comunidad Madrid).	,852
6. Manuel Chaves (ex-presidente de la Comunidad Andaluza).	,712
7. Esperanza Aguirre (ex-presidenta de la Comunidad Madrid).	,922
8. Ignacio González (ex-presidente de la Comunidad Madrid).	,910
Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales. 1 componente extraído.	

Fuente: elaboración propia.

Los resultados observados en esta escala podrían estar apuntando a que las diferencias que se plantean en las hipótesis respecto a las valoraciones entre hombres y mujeres en la política con comportamientos reprobables, pueden no ser tan visibles. Por ello se plantea el diseño de nuevas escalas o preguntas, para incluir en el instrumento de medida, de forma que sea posible detectar si las diferencias a las que se hace alusión existen realmente o, si finalmente se deberá rechazar la hipótesis de investigación planteada.

4.5.4. Validez de la escala de perfil socio-político

El análisis de la escala de perfil socio-político elaborada para su uso como variable de clasificación (independiente) de las variables de interés para el objeto de estudio (dependientes), como ya se ha visto mostraba una fiabilidad aceptable tras los ajustes realizados.

En cuanto al análisis de su validez de constructo, se estima que la aplicación del EFA es apropiada dado un valor de KMO de 0,790 y el nivel de significación de la prueba de esferidad es inferior a 0,05 ($\chi 2$ (28)=373,571 p<.000).

TABLA 17. *Pruebas de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y de esfericidad de Bartlett*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,790
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	373,571
	gl.	36
	Sig.	,000

Fuente: elaboración propia.

Al aplicar el EFA se detectó una muy baja comunalidad en uno de los ítems, que además en la matriz también mostraba baja relación con los componentes. Concretamente es el ítem correspondiente a los beneficios basado en criterios de sexo, raza o grupo social. Por ello, se procedió a eliminarlo del análisis y repetirlo. De esta manera, el KMO ahora es de 0,785 y el nivel de significación de la prueba de esferidad se mantiene inferior a 0,05 ($\chi 2$ (28)=360,482, p<.000).

El EFA ha extraído dos componentes con valores propios superiores a 1, que explican el 54,45% de la varianza. El primero de ellos, con un valor propio de 3,130, explica el 39,13% de la varianza. El segundo de ellos, con un valor propio de 1,223, explica el 15,32%. En la Tabla 18 se exponen las relaciones de los diferentes ítems con cada uno de los compontes extraídos. Dado que este análisis era exploratorio, de acuerdo con la selección y adaptación de los ítems utilizados, se pueden apreciar ciertas dificultades en asociar de forma clara cada componente a un determinado perfil socio-político, que pudiéramos denominar progresista/conservador o social/económico, puesto que en ambos componentes se encuentran cuestiones progresistas y conservadoras, así como cuestiones sociales y económicas. No obstante, el componente 1 parece acercarse en mayor medida a cuestiones sociales, y el componente 2 a cuestiones económicas.

TABLA 18. *Resultados EFA. Matriz de componentes principales rotada*

	Componente	
	SOCIAL	ECONÓMICO
1. Las pensiones de jubilación deben ser gestionadas por el Estado con un sistema público de contribuciones obligatorias (Seguridad Social).	,108	,592
2. La Iglesia debe autofinanciarse, y estar en igualdad de condiciones con cualquier otra asociación. El Estado debe permanecer laico.	,711	,226
3. La prostitución debe prohibirse o estar fuertemente controlada.	-,078	,707
4. Los ricos deberían pagar más impuestos para aumentar las prestaciones y servicios del Estado.	,258	,631
4. Las parejas homosexuales deberían tener los mismos derechos de adopción que las parejas heterosexuales.	,619	,384
5. Ley de violencia de género es necesaria para la protección de la mujer en nuestra sociedad.	,414	,612
5. El aborto debe ser una libre elección de la mujer y por lo tanto ser legal.	,822	,134
6. Debería permitirse a los pacientes terminales acabar con sus vidas a través del suicidio asistido.	,833	-,050
Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.		

Fuente: elaboración propia.

En definitiva, esta escala no parece ser capaz de discriminar con claridad la población en perfiles sociopolíticos, por lo que se valora su eliminación del instrumento de medida. Especialmente dada su extensa longitud, y a sabiendas que se cuenta con un amplio y variado número de variables sociodemográficas para analizar las variables objeto de la investigación.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se ha descrito, la revisión de la literatura ha permitido definir cuatro ejes temáticos relevantes para la investigación (véase la Tabla 2), y tomar las referencias adecuadas para determinar las variables de interés (Schneider y Bos, 2014; Lupano y Castro, 2011; Fernández Poncela, 2012; Burgoon, 1993; y Biernat y Manis, 1991) y su operacionalización (véase la Tabla 3).

La validación de contenido, a través del juicio de expertos, determinó una alta validez de acuerdo a los objetivos de la investigación, y permitió realizar diversos ajustes en el instrumento para su mejora (Lacave, Molina y Redondo, 2016). Con ello, se pudo elaborar una nueva versión del cuestionario que fue sometido a una prueba piloto o pre-test, y que ha permitido analizar la fiabilidad y la validez de constructo de las diferentes escalas descritas en las Talas 3 y 4.

Los resultados del análisis de fiabilidad, a través del análisis de la consistencia interna del instrumento, han permitido confirmar la adecuación de la mayoría de las escalas para la investigación en curso (algunas de ellas con necesidad de ajuste en algunos ítems), y finalmente también reconsiderar la inclusión de dos de las escalas ("otros rasgos de personalidad" y "perfil socio-político"), de acuerdo con los procedimientos y estándares aceptados (Seifert, Hervás-Gómez, Toledo-Morales, 2019).

Finalmente, el análisis de la validez de constructo, realizada desde una perspectiva exploratoria dadas las adaptaciones de las escalas y la creación de otras, ha llevado a reconsiderar el planteamiento teórico de algunas escalas, la adecuación de otras, así como la eliminación también de alguna de ellas. Todo ello teniendo en cuenta tanto los resultados de las pruebas estadísticas realizadas, y especialmente los resultados de las dimensiones producto del Análisis Factorial Exploratorio realizado a cada una de ellas (López-Aguado y Gutiérrez-Provecho, 2018; Seifert, Hervás-Gómez, Toledo-Morales, 2019).

En definitiva, todo el proceso seguido y descrito, según las recomendaciones metodológicas para tal fin (Hernández-Sampieri et al., 2018; Hernández y Mendoza, 2018), ha permitido alcanzar el objetivo de este trabajo. Esto es, diseñar un instrumento de medida final para la investigación en curso que incluye escalas de valoración y escalas de actitudes con probada fiabilidad, validadas en su contenido y en la dimensión teórica de sus constructos, de acuerdo con los objetivos de información e hipótesis.

6. REFERENCIAS

Alaminos, A. & Castejón, J.L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Marfil: Alcoy y Alicante: Universidad de Alicante. https://bit.ly/3uMfL02

Albarrán, V., Geldres, V., Paredes, P., Ramirez, O., Ruiz, F., & Palomino, J. C. (2018). Validación de la batería de instrumentos para la evaluación de factores de riesgo psicosocial. *Horizonte Médico (Lima),* 18(1), 59-67. https://dx.doi.org/10.24265/horizmed.2018.v18n1.09

Alexander, A. (2012). Change in Women's Descriptive Representation and the Belief in Women's Ability to Govern: A Virtuous Cycle. *Politics & Gender*, 8(4), 437-464. https://dx.doi.org/10.1017/S1743923X12000487

Banco Mundial (2001). *Engendering Development through Gender Equality in Rights, Resources and Voice. A World Bank Policy Research Report*. Washington DC: Word Bank/Oxford University Press. https://bit.ly/3ob2z31

Burgoon, J. K. (1993). Interpersonal Expectations, Expectancy Violations, and Emotional Communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 12(1–2), 30–48. https://doi.org/10.1177/0261927X93121003

Biernat, M., & Manis, M. (1994). Shifting standards and stereotype-based judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(1), 5-20. https://doi.org/10.1037//0022-3514.66.1.5

Briggs, A. S. (2020, 14 junio). *The Danger of Current Rwandan Gender Politics (*ISLA 461: Senior Project). Department of Interdisciplinary Studies, California Polytechnic State University. https://bit.ly/3ujjr96

Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) (abril 2021). Barómetro Abril. Cuestionario y clasificación por tamaño de hábitat (Estudio nº 3318). https://bit.ly/33AKSyF

Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos para la recolección de datos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 33, 228-247. https://bit.ly/3g0vfrE

Corral, Y. (2014). *Instrumentos de Recolección de Datos: Validez y Confiabilidad*. Editorial Académica Española.

Dahlerup, D. (2018). *Has Democracy Failed Women?* Cambridge: Polity Press.

Díaz de Rada, V. (2012). Ventajas e inconvenientes de la encuesta por Internet. *Papers*, 97(1), 193-223. http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v97n1.71

Dollar, D., Fisman, R. & Gatti, R. (2001). Are women really the "fairer" sex? Corruption and women in government. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 46(4), 423-429. https://doi.org/10.1016/S0167-2681(01)00169-X

Fernández-Poncela, A.M. (2012). Desconfianza en la clase política y preferencias hacia las mujeres políticas. *Polis*, 8(2), 175-209. https://bit.ly/3ikojbX

Fernández-Poncela, A.M. (2014). Mujeres candidatas en la mira: percepciones y representaciones ciudadanas. *Revista mexicana de sociología*, 76(1), 59-88. https://bit.ly/3uRAZcB

Fernández-Vázquez, P. & Pereira, M. (2019). Los Gobiernos locales: laboratorio de estrategias en la lucha contra la corrupción. En: Alberto Penadés de la Cruz (Dr.), *Informe sobre la democracia en España 2018*. Madrid: Fundación Alternativas. Https://bit.ly/2JuX0Ln

Gliem J.A. and Gliem R.R. (2003) *Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales*. Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education, Columbus, 82-88.

Gómez Mejías, A. E., Cerrada Valero, R., & Rangel Vasquez, R. E. (2018). Validez del material educativo de un programa de educación ambiental-sanitario no formal. *Educere Revista Venezolana de Educación*, 22(71), 131-152. https://bit.ly/3vHt7Mm

Hart, C. (2018). *Doing a Literature Review: Releasing the Research Imagination* (2ª Ed.), London: Sage Publications.

Hernandez-Sampieri, R, Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*, 6ª Ed., México: McGraw Hill.

Hernandez-Sampieri, R. & Mendoza Torres, C.P. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2ª Ed.). México: McGraw Hill.

Lacave Rodero, C., Molina Díaz, A. I., Fernández Guerrero, M. & Redondo Duque, M. A. (2016). Análisis de la fiabilidad y validez de un cuestionario docente. *ReVisión, Revista de Investigación en Docencia Universitaria de la Informática*, 9(1), 23-36.

López-Aguado, M., y Gutiérrez-Provecho, L. (2019). Cómo realizar e interpretar un análisis factorial exploratorio utilizando SPSS. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1–14. http://doi.org/10.1344/reire2019.12.227057

Lorenzo Álvarez, C. & Torres Valdés, R. M. (2018). Género y corrupción política: descripción de las principales líneas de investigación en la actualidad. En V. Lopez Chao, P. Sánchez González & A. Botella Nicolás (Coords.), *Contenidos universitarios innovadores* (235-248). Barcelona: Ed. Gedisa.

Lorenzo Álvarez, C. & Torres Valdés, R. M. (2019). Teorías explicativas de la paradoja en la percepción de las mujeres políticas antes la corrupción. En V. Lopez Chao, P. Sánchez González & A. Botella Nicolás (Coords.), *Enfoques multidisciplinares desde realidades plurales y de género*. Madrid: Ed. Pirámide.

Lupano Perugini, M. L & Castro Solano, A. (2011). Actitudes desfavorables hacia mujeres líderes. Un instrumento para su evaluación, *Summa Psicologica UST*, 8, 19-29. https://doi.org/10.18774/448x.2011.8.84

Montoya Suárez, O. (2007). Aplicación del análisis factorial a la investigación de mercados. Caso de estudio. *Scientia Et Technica*, 1(35). https://doi.org/10.22517/23447214.5443

Peck, T. & Boutelier, N. (2021). Test político 2021. Isidewith. https://espana.isidewith.com/political-quiz

Pérez-Gil, J.A., Chacón Moscoso, S. & Moreno Rodríguez, R. (2000). Validez de constructo: el uso del análisis-factorial-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12(2), 442-446. https://bit.ly/34F43JI

Rodríguez-Rodríguez, J. & Reguant-Álvarez, M. (2020). Calcular la fiabilidad de un cuestionario o escala mediante el SPSS el coeficiente alfa de Cronbach. *REIRE: revista d'innovació i recerca en educació*, 13(2), 1-13. https://doi.org/10.1344/reire2020.13.230048

Rubiano Moreno, J., & Barreto Galeano, M. I. (2015). Relación entre variables sociodemográficas, psicosociales y de marketing político en la conducta de voto y abstencionismo de jóvenes. *Revista Perspectiva Empresarial*, 2(1), 61-74. https://doi.org/10.16967/rpe.v2n1a4

Samaha, T. G. (2018). American College Students Are No Longer Guaranteed Supporters of Civil Liberties. *Undergraduate Journal of Political Science*, 3(1), 118–165. https://bit.ly/3pholm7

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología,* Buenos Aires: CLACSO.

Schneider, M., & Bos, A. (2014). Measuring Stereotypes of Female Politicians. *Political Psychology,* 35(2), 245-266. https://bit.ly/3wwjvUv

Seifert, T., Hervás-Gómez, C. & Toledo-Morales, P. (2019). Diseño y validación del cuestionario sobre percepciones y actitudes hacia el aprendizaje por dispositivos móviles. *Píxel-BIT Revista de Medios y Educación*, 54, 45-64. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.03

Sikimić, V., Nikitović, T., Vasić, M. & Subotić, V. (2020). Do Political Attitudes Matter for Epistemic Decisions of Scientists? *Review of Philosophy and Psychology*, 1-27. https://doi.org/10.1007/s13164-020-00504-7

Soulié, J. (2021). *Testpolítico*. http://www.testpolitico.com/

Swamy, A., Knack S., Lee Y., & Azfar, O. (2001). Gender and Corruption. *Journal of Development Economics*, 64 (1), 25–55.

Unión Interparlamentaria y ONU Mujeres (2020). *Mapa Mujeres en la política. 2020*. https://bit.ly/3yWAPEb

Wallace, C., Haerpfer, C., & Abbott, P. (2008). Women in Rwandan Politics and Society. *International Journal of Sociology,* 38(4), 111-125. https://bit.ly/3umRMnI

MATERNIDAD SUBROGADA Y PAREJAS DEL MISMO SEXO: EN INTERSECCIÓN

CARLOS JESÚS MOLINA-RICAURTE
Universidad Cooperativa de Colombia

1. INTRODUCCIÓN

La maternidad subrogada o "reproducción por terceros", a pesar de ser una técnica de reproducción humana asistida (TRHA) conocida hace más de tres décadas, aún no deja de generar controversia, por lo que continúa siendo parte de la discusión académica. Ciertamente, el concepto ha tenido una evolución notable, razón por la que no nos encontramos frente a las mismas cuestiones de dos décadas atrás. En muchos países, ya existe una regulación de la maternidad subrogada, incluso, se habla también de la necesidad de una regulación internacional, pero el hecho de que muchos países contemplen ya prohibiciones a la maternidad subrogada establezca restricciones o, simplemente, den vía libre a su práctica sólo muestra lo difícil, sino imposible, que es llegar a una legislación internacional uniforme.

Si bien muchos estudios se decantan hacia el interés superior del menor o los derechos de las madres gestantes, este estudio prefiere hacer una aproximación a los derechos de quienes, con tal de tener un hijo, están dispuestos a celebrar un acuerdo con una mujer para que se someta a un procedimiento médico reproductivo y porte su hijo hasta la terminación del procedimiento, obligándose a entregarles el niño, una vez éste nazca, renunciando a cualquier derecho que pueda tener sobre él en favor de estas personas, que llamaremos *padres intencionales*.

Ciertamente, considerar los derechos del padre o los padres intencionales en la maternidad subrogada, puede ayudar al Derecho a dar la respuesta necesaria a los nuevos desafíos que se plantean en el mundo

globalizado. Los problemas de salud asociados a la infertilidad llaman hoy la atención de los sistemas sanitarios en la mayoría de países, tomando relevancia dentro de las políticas, planes y programas de salud pública. Las parejas del mismo sexo – sobre todo, las formadas por hombres – no tienen, *stricto sensu*, problemas de infertilidad, no obstante, la maternidad subrogada, les da la posibilidad de acceder a la paternidad, al poder contactar a una mujer, acordar con ella la gestación del bebé, que ésta se obligue a entregar el niño una vez nazca y esté dispuesta a renunciar a la maternidad sobre el bebé en favor de aquéllos.

Las parejas del mismo sexo pueden recurrir a este medio en sus propios países o en el extranjero, sin embargo, el problema se presenta, realmente, es al interior de los países que prohíben o ponen restricciones a la maternidad subrogada, pues los ciudadanos que recurren a esta práctica en el extranjero provocan, casi siempre, graves conflictos al retornar a sus países de origen y no logran obtener de las autoridades competentes el registro del bebé.

2. OBJETIVO

2.1. ANALIZAR LA MATERNIDAD SUBROGADA EN LAS PAREJAS DEL MISMO SEXO A PARTIR DE LOS CRITERIOS DE EQUIDAD Y JUSTICIA

3. METODOLOGÍA

La investigación tiene un enfoque cualitativo, y el método empleado es analítico-sintético, porque procede, primero, a descomponer en partes o componentes el tema de investigación, en este caso, maternidad subrogada y derechos de parejas del mismo sexo; y, luego, a realizar una síntesis, haciendo posible descubrir relaciones y características generales entre los elementos que hacen parte del fenómeno o realidad de estudio.

Después de realizar una búsqueda de material bibliográfico en revistas electrónicas especializadas indizadas en las bases de datos Dialnet, SciELO y Scopus, y repositorios físicos y electrónicos de universidades, se encontraron sendas fuentes documentales relacionadas con

maternidad subrogada, incluso, en distintos idiomas; posteriormente, se identificaron, en las fuentes encontradas, los elementos "paternidad de personas del mismo sexo mediante reproducción asistida" y "asimetría de género entre parejas gais y lesbianas en la constitución de familias"; se encontró también que los elementos "equidad" y "justicia" eran transversales a casi la totalidad de fuentes encontradas, por lo que se decidió incluirlas dentro de los elementos de análisis. Se detectó, además, variedad de fuentes jurídicas, entre legislación, jurisprudencia y doctrina, provenientes de distintos países, que se unieron al conjunto de materiales analizados. De la fase de análisis se pasó a la fase de síntesis, no obstante, antes de pasar a describir esta segunda fase, es necesario explicar bien la transición que se hizo de una fase a la otra. Luego de identificar los distintos elementos que hacían parte del tema de investigación, se encontró que podían hacerse generalizaciones o abstracciones a partir de estos elementos, permitiendo sistematizar todo el material recolectado e inducir de éstos una nueva unidad y sentido en medio de la gran multiplicidad y dispersión que revelaban las fuentes. Lo interesante es que la síntesis permitió llegar a la discusión y realizar nuevos planteamientos respecto a la relación entre los elementos identificados.

Aunque el método analítico-sintético se orienta, principalmente, a la búsqueda y el procesamiento de información empírica, teórica y metodológica, resultó útil para el estudio presente, ya que el proceso de síntesis condujo a nuevos elementos teóricos.

4. RESULTADOS

Vale la pena iniciar indicando las partes involucradas en la "relación de subrogación", como la llama Stuvøy (2018, p. 37): la mujer que acepta hacerse cargo de la gestación del niño y la persona o pareja que buscan ser padres por subrogación, pero también puede participar un tercero donante. En la dupla inicial, la mujer que acepta hacerse cargo de la gestación del niño, puede donar o no su material genético, pues está también la posibilidad de que sea la persona o pareja la que provea su propio material genético; y en el segundo supuesto, o tercero si

contamos el anterior como supuesto, ya es un tercero quien dona el óvulo a ser fertilizado y/o también el espermatozoide, según sea el caso, que luego será implantado en la mujer gestante (Marinelli, 2020; Menikoff, 2001).

La maternidad subrogada es estipulada a través de un *acuerdo de subrogación*, cuyo objeto es que la persona o pareja que no puedan tener un hijo por un medio natural o simplemente no quieran hacerlo por evitar el molesto proceso de la gestación y quieran aún así tener un hijo y acudan, para lograrlo, a una mujer que lleve a cabo la gestación hasta el nacimiento, y se obligue luego a entregarles el niño producto de la gestación, renunciando expresamente a cualquier derecho sobre él para éstos poder asumir el vínculo jurídico paterno-filial con él. Inicialmente, en el acuerdo intervienen sólo dos partes: la madre gestante y los padres intencionales; sin embargo, es posible que también participe el cónyuge o compañero de la madre gestante. Algunas legislaciones, sobre todo las que admiten la maternidad subrogada comercial y permiten la operación de agencias o intermediarios, contemplan que éstas también intervengan en la perfección del acuerdo.

La maternidad subrogada al permitir la proliferación de diversos tipos de relación jurídica no ha contemplado una regulación expresa de todos estos tipos de relación. Precisamente, el carácter abierto del acuerdo de subrogación, al tomar la forma de un contrato gratuito, o bien, de un contrato oneroso; al celebrarse únicamente entre la mujer gestante y el/los padres intencionales, o incluir terceros; al admitir como padres intencionales a una persona soltera, una pareja heterosexual, una pareja homosexual, incluso personas sin ningún tipo de vínculo civil hacen que cualquier intento de regulación sea poco exitoso.

Por ese motivo, el desarrollo legislativo se ha mostrado, más bien, escaso. La ausencia de regulación y, más concretamente la falta de una disposición que prohíba de manera expresa dicha práctica, se ha tomado, en varios países, como una especie de permisión, y no como una omisión legislativa. El mayor desarrollo jurídico se ha materializado en doctrina y jurisprudencia, más propiamente en la jurisprudencia de tribunales estatales, como en EE.UU. (con los fallos Stern v. Whitehead y Johnson v. Calvert, por mencionar dos casos paradigmáticos), y de

tribunales internacionales, como ha ocurrido en el Tribunal Europeo de Derechos Humanos [TEDH] (con las decisiones en los casos de Labassee v. Francia, Mennensson v. Francia, Foulon y Bouvet v. Francia, Laborie v. Francia y Paradiso y Paradiso y Campanelli v. Italia, por mencionar algunos).

La regulación de la maternidad subrogada se ha mostrado también insuficiente para dar seguridad jurídica al vínculo jurídico paternofilial entre los niños nacidos por subrogación y los padres intencionales. Aquí se encuentra, precisamente, uno de los puntos más críticos. La maternidad subrogada, en muchas partes, ha hecho colisión con la institución de la familia tradicional. En los momentos en que se han reconocido el vínculo jurídico paternofilial con origen en la maternidad subrogada, sobre todo por vía judicial, el motivo principal ha sido proteger el derecho a la vida privada y la vida familiar de los menores, no obstante, se han levantado sospechas si no se ha desnaturalizado, peor aún, si no ha quedado expuesta la institución de la familia al asimilar ésta a nuevos tipos de relación. La institución de la familia aparece protegida en los ordenamientos jurídicos de todos los países, en algunos como Colombia, en la misma Constitución (C.N. Art. 42), o algunos como Argentina, en reformas recientes a sus códigos civiles (L. 26.994/2014, Art. 558-ss.), los cuales no hacen distinción entre la familia constituida por vínculos naturales, mediante TRHA o por adopción. No obstante, en los ordenamientos jurídicos también se reserva al Legislador la potestad para legislar sobre el estado civil de las personas, el parentesco y la filiación, por lo que, en buena parte cae la responsabilidad en el Legislador por impedir que las familias formadas a través de la maternidad subrogada obtengan, por fin, carta de naturaleza en las legislaciones, y dejen de ser discriminadas. El derecho, sin duda, debe intervenir para evitar mayores injusticias.

¿Cuáles son los alcances y límites de intervención del derecho en relación con la maternidad subrogada? Sin duda, tiene implicaciones importantes en relación con el principio de legalidad, en lo que atañe a la compatibilidad de la maternidad subrogada con el orden público interno, y la seguridad jurídica, tan necesaria para que el vínculo jurídico

paternofilial que deriva de ésta adquiera firmeza y certeza en la vida jurídica.

En razón a que es imprescindible que se materialice el objeto de la maternidad subrogada, en este caso, el nacimiento del niño, encontramos que se originan derechos, tanto para la madre gestante como para el padre o padres intencionales, por tanto, es al Derecho que le corresponde establecer los límites correspondientes por mor de la seguridad jurídica para los distintos participantes. Si hay una obligación de *cesión de derechos* corresponderá a la madre gestante en favor del padre o padres intencionales. Sin embargo, la madre gestante no siempre resulta ser la titular de los derechos, por ejemplo, hay un derecho al material genético que, según se trate de una "subrogación tradicional o genética" o una "subrogación gestacional", corresponden a la madre gestante, al padre o padres intencionales o a un tercero, de acuerdo a quien sea el aportante del mismo (Crockin, Edmonds y Altman, 2020, pp. 908-909). Así, que no siempre es necesario que se verifique una cesión de derechos.

El uso del concepto de "madre gestante" está ampliamente extendido en la literatura en español, por ejemplo, Cabrera (2019), Castellanos (2019), Comité de Bioética de España [CBE] (2017), Núñez, Nicasio y Pizarro (2015), Romeo (2018), Ruiz-Rico (2017), Serrano (2017) y Valero (2019) lo han adoptado. Mientras que, en la literatura en inglés, es más común el empleo del concepto de "madre subrogada"; así aparece en Alkorta (2020), Carone, Baiocco y Lingiardi (2017), Darling (2020), Frati *et al*. (2021), Gunnarsson (2018), Imaz (2017), Jacobson (2018), Kawwass, Penzias y Adashi (2021), Lindheim *et al*. (2019), Mamo (2018), Marinelli (2020), Markens (2012), Nahman (2018), Russell (2018), Salama *et al*. (2018), Starrs *et al*. (2018), Stuvøy (2018), Sudenkaarne (2018) y van Beers y Bosch (2020), concepto que acoge el presente estudio, dada la riqueza semántica e interpretativa que admite.

De un tiempo para acá, se ha avivado la discusión en relación con los derechos de la madre subrogada, pues se critica la posible "instrumentalización" de la que pueda ser objeto la mujer y su cuerpo, para propósitos de la maternidad subrogada (Castellanos, 2019, p. 64; Ruiz, 2018, p. 44; Valero, 2019, p. 425). Vista de esta manera, la maternidad

subrogada puede constituir una amenaza potencial al ejercicio de la libertad de decisión (Cabrera, 2019, p. 542), el derecho a la vida, la integridad física y moral y la dignidad de la mujer (Valero, 2019, p. 424). No es difícil entender que los derechos de la madre subrogada ya existen antes de la celebración del acuerdo de subrogación, por lo tanto, dicho acuerdo no podrá resultar nunca lesivo a los derechos de la mujer, en este caso, al ejercicio de la libertad de decisión. Sin embargo, de fondo, se plantea un problema de injusticia social, ya que en países donde es permitida la celebración de acuerdos de subrogación de carácter oneroso, la mayoría en vía de desarrollo, casi siempre, las mujeres firmantes de este tipo de acuerdos son mujeres pobres, cuya libertad en la toma decisiones puede verse fácilmente afectada por la situación de alta vulnerabilidad y dependencia en la que se encuentran, y que hacen más gravosa estos acuerdos de subrogación, al imponer obligaciones y constricciones legales, convirtiéndolas en objeto de explotación al servicio de intereses de los padres intencionales y actores de un mercado emergente en crecimiento, y sometiéndolas a cargas desproporcionadas (Casado y Navarro-Michel, 2019, pp. 35-37; CBE, 2017, p. 27; Mamo, 2018, pp. 27-28; Marinelli, 2020, p. e36; Serrano, 2017, p.224; Valero, 2019, p. 428), resultando en una situación no solo odiosa a los ojos del derecho sino también de la bioética. Lo que hace suponer que hay explotación es que alguien tome una ventaja injusta respecto de la otra parte, o bien, que los costos/beneficios no sean distribuidos de manera justa entre las partes (Frati *et al*., 2021, p. 4), pero no siempre está presente la explotación, teniendo en cuenta que hay varios tipos de maternidad subrogada, al menos la altruista y la comercial, por lo que se recomienda analizar cada caso y evitar hacer generalizaciones.

El padre o padres intencionales son quienes, con el deseo de tener un hijo, sea porque no pueden o simplemente prefieren tenerlo por un medio distinto al natural, acuden a una mujer con la cual celebran un acuerdo, estipulando que la mujer se haga cargo de la gestación del niño hasta su nacimiento, y que luego lo entregue a los padres intencionales, renunciando con esto a cualquier derecho sobre el niño en favor de los primeros. El uso del concepto de "padre o padres intencionales" es generalizado en la literatura en inglés. En la literatura en español, en

cambio, es más frecuente el uso del concepto de “padre o padres comitentes”; así aparece, al menos, en Cabrera (2019), Castellanos (2019), CBE (2017), Núñez, Nicasio y Pizarro (2015), Romeo (2018) y Serrano (2017). Sin embargo, Ruiz-Rico (2017) y Valero (2019) prefieren hacer uso del concepto de “padre o padres intencionales” elección a la que se ha adherido el presente estudio. No debe darse por sentada la identidad entre los conceptos de "padres intencionales" y "padres comitentes"; no son lo mismo, a pesar de que se usen para designar la misma realidad. La palabra "comitente" sugiere que las personas que buscan la mujer para llevar a término el proceso de gestación tiene un derecho originario sobre el hijo, y no es así. Además, la palabra “comitente” es utilizada en derecho comercial, y puede llevar a la idea equivocada de ver la maternidad subrogada como una especie de transacción o compraventa del hijo, donde éste se asimila a una mercancía. La palabra "intencional", en cambio, enfatiza en el consentimiento como forma de constitución del parentesco entre el niño y los padres intencionales.

Acerca de los derechos del padre o padres intencionales, se ha hablado de la libertad procreativa o reproductiva, entendida como la libertad de decisión sobre tener o no descendencia, sobre el número de hijos y su distribución en el tiempo, pero de estos derechos legítimos no se puede deducir un llamado “derecho al hijo” (Romeo, 2018, p. 118) ni tampoco un “derecho a ser padre/madre” (Ruiz-Rico, 2017, p. 55; Castellanos, 2019, pp. 73-75). No es cierto que exista un vínculo jurídico entre el niño y los padres intencionales antes del nacimiento; antes del nacimiento, no puede hablarse de un derecho de los padres al hijo, pues sólo entran en consideración los derechos de la madre subrogada y del *nasciturus*, pero ya nos referiremos, en detalle, a los derechos reproductivos de los padres intencionales.

La maternidad subrogada es una opción válida para las parejas de personas del mismo sexo, estén formadas por hombres o mujeres. De hecho, ya está fuera de discusión la maternidad subrogada en parejas de mujeres, incluso para mujeres solteras, pues basta que busquen un donante de esperma, una de ellas provea sus propios óvulos y la otra el vientre. El debate actual gira en torno a la maternidad subrogada en parejas de hombres.

Los hombres homosexuales, sean solteros o en pareja, no pueden tener hijos biológicos sin ayuda de una donante que provea los óvulos que serán fertilizados mediante fertilización *in vitro* (FIV) o de una madre subrogada, que sea quien se encargue del proceso de gestación. La literatura ha empleado para referirse a las parejas homosexuales, incluso a hombre solteros, el término de "disfértiles", que hace referencia a aquellas personas que no pueden producir un hijo biológico sin ayuda de un tercero. Las personas disfértiles no tienen problemas físicos que les impidan procrear, sino un problema de relación (Ikemoto, 1995, como se cita en Russell, 2018, p. 136).

Si ya las parejas heterosexuales con problemas de fertilidad y las parejas del mismo sexo formadas por mujeres tienen la posibilidad de tener un hijo biológico de forma asistida, es justo que los hombres homosexuales también pudieran hacerlo, por supuesto en sus propios términos (Russell, 2018, p. 138), pero ello no es así, por lo que se configura una situación de desigualdad jurídica sin una justificación objetiva aparente. Las teorías feministas y *queer* ofrecen una variedad de conceptos que pueden resultar clave para comprender la maternidad subrogada como una opción válida para los hombres homosexuales que buscan tener hijos biológicos. Entre estos conceptos, se han identificado "conciencia reproductiva", "libertad procreativa", "derechos reproductivos" y "justicia reproductiva", los cuales pasan a explicarse enseguida:

Conciencia reproductiva

La conciencia reproductiva se refiere a la autoconciencia de los individuos de ser, al mismo tiempo, homosexuales y capaces de crear y/o engendrar una vida humana. Los individuos desarrollan este tipo de conciencia como parte de su toma de decisiones reproductivas; sin embargo, surge también a nivel colectivo. La conciencia reproductiva de los hombres homosexuales debe entenderse en un contexto histórico en el que los homosexuales eran excluidos de la reproducción biológica y la reproducción social. Sólo en las últimas dos décadas el manifestarse homosexual ha dejado de ser considerado incompatible con el desarrollo de aspiraciones reproductivas en un número creciente de lugares. Por tanto, el concepto de conciencia reproductiva de los hombres

homosexuales sirve para describir las aspiraciones reproductivas de personas a las que hasta hace poco se les negaba la posibilidad de tener tales aspiraciones; capta un cambio en las percepciones y la conciencia tanto de los individuos como de las sociedades enteras, y trae lo *queer* dentro del campo reproductivo previamente demarcado sólo por la heteronormatividad (Smietana, 2018, p. 103). El cambio de conciencia reproductiva de los hombres homosexuales supone, en primera instancia, la recuperación de la fertilidad por parte de estos individuos y, en segunda instancia, la recuperación del lugar de los hombres homosexuales en la reproducción social (Smietana, 2018, p. 109).

Libertad procreativa

Russell (2018, p. 138), parafraseando a Roberts (1999), sostiene que la libertad procreativa, más que a la reproducción biológica, hace referencia a la naturaleza creativa de la formación familiar, los lazos afectivos y el parentesco, el cual puede ser biológico o no.

Derechos reproductivos

Los derechos reproductivos se basan en el reconocimiento de los derechos humanos de todas las parejas e individuos a decidir libre y responsablemente el número, el espaciamiento y el momento de sus hijos, a tener la información y los medios para hacerlo, y el derecho a alcanzar el más alto nivel de calidad en salud reproductiva (Starrs *et al*., 2018, p. 2645).

Sobre derechos reproductivos, se encuentra en la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1979) en el artículo 16 una primera enumeración. De estos derechos, los autores consultados han hecho distintos énfasis e interpretaciones, que pueden clasificarse de la siguiente manera:

a. Derecho a decidir libre y responsablemente el número y espacio entre los hijos y tener acceso a información, educación y medios para ejercer estos derechos, incluyendo información y consejos sobre planificación familiar (Parker, 2020, p. 5).

b. Derecho a la paternidad (Imaz, 2017, p. 7) o el derecho a ser padres y perseguir la paternidad (Imaz, 2017, p. 11).
c. Derecho a la fertilidad (Kawwass, Penzias y Adashi, 2021).
d. Derecho a reproducirse (Mamo, 2018, p. 25).
e. Derecho de elección reproductiva o poder elegir (Parker, 2020, p. 4).
f. Derecho a la salud sexual y reproductiva y acceso universal a la salud sexual y reproductiva y los derechos reproductivos (Starrs et al., 2018).

Junto a estos derechos reproductivos, los autores citados han enumerado otros derechos, que corresponden, propiamente, a las parejas del mismo sexo, y que sirven, ahora, para traer el tema al contexto de estudio:

g. El derecho a casarse y formar una familia, y
h. El derecho de las parejas de gais y lesbianas a adoptar.

Justicia reproductiva

a. La idea fundamental de justicia es que las personas iguales sean tratadas por igual, y en base a esto, es inmoral dar un trato especial a grupos específicos a menos que existan diferencias éticamente relevantes entre ellos. El principio de justicia necesita ser considerado en todas las discusiones sobre las prioridades en el cuidado de la salud (Gunnarsson, 2018, p. 70).
b. La justicia reproductiva es un marco común a los distintos marcos de trabajo sobre derechos reproductivos (Parker, 2020, p. 4). La justicia reproductiva como marco fomenta la atención no sólo al derecho de elección reproductiva, sino también a las desigualdades sociales, políticas y económicas endémicas entre las diferentes comunidades que dan forma a las capacidades de las personas para acceder a una buena vida (Stuvøy, 2018, pp. 39-40). Pero, entonces, al ir la justicia reproductiva más allá del ámbito de los derechos reproductivos,

se enfoca a los grupos o poblaciones más vulnerables en riesgo de que se les nieguen sus derechos reproductivos (Parker, 2020, p. 5). Precisamente, la justicia reproductiva articula el fundamento de la libertad reproductiva en términos políticos y morales positivos como una cuestión de justicia social (Parker, 2020, p. 7; Jacobson, 2018, p. 16; Starrs *et al*., 2018, p. 2646).

Por último, en varios autores consultados, se encuentra una referencia a los derechos del "recién nacido" fruto del acuerdo de subrogación. Autores, como Cabrera (2019, p. 541), sostienen que esta TRHA asimila el "recién nacido" a carácter de cosa, al permitir que sea objeto de una transacción comercial, poniéndolo en una situación de vulnerabilidad en la que sus elementales derechos no quedan garantizados. Más aún, al ser objeto de la libre disposición de los contratantes, pone al servicio de éstos, muchas veces, "una amplia gama de posibilidades de elección para las contratantes relacionadas con las características de la gestante, el seguimiento del embarazo, la modalidad de parto y, por supuesto, las características del niño" (Valero, 2019, p. 432).

Al constatar, en la práctica, que la maternidad subrogada no tiene una regulación uniforme a nivel global, los países receptores de los niños nacidos a través de maternidad subrogada en el extranjero han visto limitado, como en el caso de los países miembros de la Unión Europea, su margen de apreciación a nivel interno y han tenido que reconocer los vínculos jurídicos paterno-filiales entre los niños y los padres intencionales, ponderando, en cualquier caso, la irrenunciable prevalencia del interés superior del menor sobre los intereses de Estado (Marinelli, 2020, p. e37; Romeo, 2018).

La posición de los países receptores ha sido, más bien, garantista, buscando la protección del derecho a la vida privada personal y familiar del menor, así como el derecho a su propia identidad (Valero, 2019, p. 436). Se habla también de otros derechos del menor, como son el derecho a la ayuda económica en caso de ruptura de los padres, el derecho a las relaciones familiares, como los abuelos legalmente reconocidos, y los derechos de herencia, que están contemplados, particularmente, en

la legislación italiana (Marinelli, 2020, p. e39). Llama la atención que autores hagan referencia a la existencia de una serie de derechos del menor, como son: "derecho a no ser separado de sus padres biológicos; a la investigación de la paternidad; en caso de separación de sus padres, derecho a tener contacto ellos y a retornar, si es posible, a su familia biológica" (sic) (Castellanos, 2019, p. 77), pero no presenten un sustento teórico ni jurídico, aun así, se mencionan en este estudio.

Es necesario que se determinen puntillosamente los derechos y obligaciones de las partes que intervienen en la relación de subrogación; para ello, las distintas legislaciones deben permitir la celebración de acuerdos de subrogación, como forma también de evitar la explotación de las madres subrogadas, sobre todo en caso de la maternidad subrogada transfronteriza (Sudenkaarne, 2018, p. 122).

Tampoco puede desconocerse la influencia, cada vez más creciente, que tienen elementos extrajurídicos (esto es, provenientes de la moral y la ética) en el derecho. La maternidad subrogada, aunque se haya situado, en principio, en torno al derecho, hay campos, como la bioética, donde también puede situarse, y que vale la pena analizar en estudios posteriores.

5. DISCUSIÓN

Las parejas del mismo sexo, con frecuencia, prefieren la FIV y la maternidad subrogada a la adopción porque desean criar un hijo desde el nacimiento, desean tener más control sobre el proceso, quieren un hijo genéticamente relacionado y quieren evitar procesos de adopción prolongados y sin un resultado seguro, además que varios países aún prohíben la adopción a homosexuales, sean solteros o parejas (Lindheim *et al*., 2019, p. 2).

La primera cuestión surge en relación a las parejas del mismo sexo en los países donde está prohibida, más que restringida, la maternidad subrogada, pues, inevitablemente, estas parejas tienen menos opciones que las parejas heterosexuales para acceder a la paternidad, presentándose una desigualdad o desproporción en las cargas e imposiciones del derecho hacia éstas.

Desde una perspectiva legal, la maternidad se ha determinado históricamente a través del embarazo o la adopción, mientras que la paternidad se ha presumido por el matrimonio con la madre, a través del reconocimiento voluntario de la paternidad de un hombre, o probada en algunas circunstancias mediante pruebas legales de paternidad, como las pruebas de ADN. Con el advenimiento de la FIV, la donación de gametos o embriones, la subrogación y las parejas del mismo sexo, los tres elementos centrales de la paternidad (genética, gestación e intención) se pueden dividir entre más de un individuo (Crockin, Edmonds y Altman, 2020, p. 913). Antes era regla general que existiera un vínculo genético con el niño para otorgar reconocimiento al vínculo jurídico paterno-filial, cosa que cambió, después de que tanto a la madre intencional (sin vínculo genético con el niño) y luego a su pareja se les concediera la maternidad (y paternidad). No obstante, todavía hay problemas para reconocer la paternidad en el caso de los homosexuales hombres, ya que existe un fuerte consenso entre expertos en derecho reproductivo de que los hombres homosexuales, tanto solteros como parejas, si no tienen un vínculo genético con el niño, deben someterse a una adopción formal después del nacimiento de su hijo (Crockin, Edmonds y Altman, 2020, p. 914; Marinelli, 2020, pp. e39-e41).

A pesar de que hay leyes en países, como España, EE.UU. e Italia, que permiten el acceso a la paternidad a hombres y mujeres, tanto a solteros como a parejas del mismo sexo, y que formalmente el trato sea el mismo para unos y otros, estas leyes producen una innegable asimetría, pues las mujeres pueden, con facilidad, acceder a la inseminación artificial y la FIV, incluso solteras, mientras que los hombres, para poder tener un hijo, deben recurrir, sí o sí, a una donante de óvulos y también a una subrogada, resultando en una barrera legal, como es el caso de España e Italia, o en un proceso extremadamente costoso, como es el caso de EE. UU., donde pocas personas pueden, realmente, acceder a un tratamiento de éstos por no poder sufragarlo (Imaz, 2017, p. 8; Lindheim *et al*., 2019, p. 2; Marinelli, 2020, pp. e39-e41).

Por otro lado, en países donde es permitida la maternidad subrogada, se muestra una estratificación en las políticas y los servicios de reproducción, estimulando la reproducción en ciertas poblaciones, mientras que

deshabilitan o desalientan la reproducción en otras. Esto se evidencia, principalmente, en el reclutamiento de clientes para tratamientos de infertilidad, donde se observan patrones de discriminación no sólo asociados al factor económico sino también al racial en el acceso a determinados servicios (Jacobson, 2018, p. 16; Smietana, 2018, p. 108). El costo sigue siendo la barrera más grande para acceder a la atención de la infertilidad. Sin embargo, una cobertura universal de los servicios de fertilidad por los sistemas de salud pública de los países permitiría eliminar las barreras de acceso a quienes requieren de estos servicios, sobre todo, quienes se encuentran en situación más vulnerable (Kawwass, Penzias y Adashi, 2021, p. 40; Lindheim *et al*., 2019, p. 8; Smietana, 2018, p. 109; Starrs *et al*., 2018, p. 2679).

La segunda cuestión surge en relación al problema de salud pública, que tiene origen en la imposibilidad de las parejas del mismo sexo de tener un hijo a través de la reproducción tradicional. Esto no ocurre solamente en un país, se replica, del mismo modo, en varios países que, al multiplicarse, se convierte, entonces, en un problema de salud global. Pero ahí no acaba todo: las parejas del mismo sexo con mayor bienestar material son, generalmente, aquellas que acceden a este procedimiento en el extranjero, y las mujeres que sirven para este propósito se ha visto, la mayoría de las veces, son de escasos recursos y viven en países en vía de desarrollo, que ven en la maternidad subrogada una oportunidad para obtener beneficios económicos. Inevitablemente, la maternidad subrogada se convierte también en generador de mayores riesgos para la salud y la vida de las mujeres que sirven de subrogadas, incluso para la seguridad de los bebés nacidos por este medio, y en fuente de mayores injusticias en los países donde viven estas mujeres, configurando la maternidad subrogada como un problema de salud y justicia global.

El acceso LGBTQ a TRHA es un tema que se entrecruza y toma forma dentro de temas más amplios y múltiples de derechos reproductivos y justicia (Jacobson, 2018, p. 16; Smietana, 2018, p. 109; Starrs *et al*., 2018, p. 2643). Sin duda, que el derecho puede influir, de manera determinante, en la decisión de los profesionales y en la mejor elección por parte de los usuarios, si una variedad de servicios, tratamientos y procedimientos, incluyendo la maternidad subrogada, se encuentran

cubiertos por planes o programas de salud pública, pero esto no es suficiente si no se encuadra también dentro de un marco de equidad y justicia. No hay que olvidar que la elección reproductiva de las personas que recurren a la maternidad subrogada se apoya en la vida de otras personas, lo que puede generar o quizá aumentar las inequidades estructurales e interpersonales respecto a personas y grupos poblacionales (Mamo, 2018). Las personas, en las elecciones que hagan, deben considerarse no sólo a sí mismas también a otros, y guiarse por criterios de equidad y justicia (Mamo, 2018; Smietana, 2018). Es necesario un enfoque de justicia desde los derechos reproductivos y, sobre todo, desde la responsabilidad de quienes opten por la maternidad subrogada como medio para tener un hijo y las consecuencias que esto pueda representar para otros, sobre todo, las madres subrogadas.

6. CONCLUSIONES

Es conocida la enorme dificultad de armonizar distintos ordenamientos jurídicos, precisamente, por la ausencia de obligaciones vinculantes para los Estados. Es necesario que este esfuerzo se haga no solamente a nivel interno en cada Estado sino a nivel internacional, de modo que haya una regulación de la maternidad subrogada a través de tratados y convenios internacionales y leyes internas en los estados para poder conjurar las consecuencias funestas que también puede dejar la maternidad subrogada alrededor del globo.

Enfrentamos un problema que afecta a millones de personas alrededor del planeta: la infertilidad, el cual no hace distinción de raza, nivel de riqueza u origen, no obstante, este problema puede mitigarse permitiendo el acceso de las personas a los servicios de fertilidad a través de los programas de salud pública. Pero no es el único problema que enfrentamos. Resultado de la movilidad que hacen personas eludiendo las restricciones que hay en sus propios países con el objeto de celebrar acuerdos de subrogación en países en el extranjero donde sí es permitida la práctica de la maternidad subrogada o donde simplemente no hay regulación de la materia se ha generado un fenómeno creciente y cada vez más preocupante: la maternidad subrogada transfronteriza. El

vacío normativo o la legislación laxa y permisiva que encontramos en esos países deja expuestos a las madres subrogadas y los niños nacidos por medio de la subrogación. Ahora bien, las legislaciones prohibicionistas, en los países de origen de estas personas que salen al extranjero a celebrar los acuerdos de subrogación, a pesar de que hacen prevalecer el interés superior del menor, debido a los largos y complicados procedimientos para el reconocimiento del vínculo jurídico paterno-filial entre el menor y sus padres intencionales, queda expuesto éste a una situación de vulnerabilidad mientras logra definirse el vínculo jurídico con los padres intencionales, llegando, incluso, a consecuencias impredecibles. Por tanto, la postura prohibicionista tampoco es la solución a los problemas que hoy engendra la maternidad subrogada.

El reconocimiento y la garantía de los derechos reproductivos, sobre todo de las personas que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad, y la atención a las exigencias de justicia y equidad, sería el primer paso para disminuir las inequidades estructurales e interpersonales que deja la práctica de la maternidad subrogada. En conclusión, la mejor solución para influir, de manera significativa, en el complejo mecanismo del cual hace parte la maternidad subrogada es a través de la regulación.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este capítulo es producto del proyecto de investigación “Maternidad subrogada: entre la regulación y la no regulación”, con código interno INV2951, financiado por la Universidad Cooperativa de Colombia.

> “Mi profundo agradecimiento a mi esposo, por su paciencia y comprensión infinitas”.

8. REFERENCIAS

Alkorta, I. (2020). Surrogacy in Spain: Vindication of the Mater Semper Certa Est Rule [La subrogación en España: reivindicación de la regla Mater Semper Certa Est]. The New Bioethics, 26 (4), 298-313. Taylor & Francis Group

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1979, 18 de diciembre). Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer

Asamblea Nacional Constituyente de Colombia. (1991, 4 de julio). Constitución Política

Cabrera, L. (2019). El consentimiento libre: la trampa de la explotación femenina en la maternidad subrogada. Revista chilena de derecho, 46 (2), 527-553. Pontificia Universidad Católica de Chile

Carone, N., Baiocco, R. y Lingiardi, V. (2017). Single fathers by choice using surrogacy: why men decide to have a child as a single parent [Padres solteros por elección que utilizan la subrogación: por qué los hombres deciden tener un hijo como padres solteros]. Human Reproduction, 32 (9), 1871–1879. Oxford University Press

Casado, M. y Navarro-Michel, M. (2019). Documento sobre gestación por sustitución. Universidad de Barcelona y Observatorio de Bioética y Derecho

Castellanos, J. (2019). Análisis de la maternidad subrogada como nueva tecnología en el ámbito biomédico y jurídico- filosófico: avance técnico, retroceso humano. Revista sobre la infancia y la adolescencia, 0 (17), 62-80. Universidad Politécnica de Valencia

Comité de Bioética de España [CBE]. (2017, 19 de mayo). Informe del Comité de Bioética de España sobre los aspectos éticos y jurídicos de la maternidad subrogada

Congreso de la Nación Argentina. (2014, 7 de octubre). Ley 26.994

Corte Suprema de California. (1993, 20 de mayo). Johnson v. Calvert, nº S023721

Corte Suprema de New Jersey . (1988, 3 de febrero). Stern v. Whitehead, nº 109 N.J. 396

Crockin, S., Edmonds, M. y Altman, A. (2020). Legal principles and essential surrogacy cases every practitioner should know [Principios legales y casos esenciales de subrogación que todo profesional debe conocer]. Fertility and Sterility, 113, (5), 908-915. American Society for Reproductive Medicine

Darling, M. (2020). New York State Creates New Governance of Commercial Gestational Surrogacy [El estado de Nueva York crea una nueva gobernanza de la subrogación gestacional comercial]. The New Bioethics, 26 (4), 328-350. Taylor & Francis Group

Frati, P. *et al*. (2021). Bioethical issues and legal frameworks of surrogacy: A global perspective about the right to health and dignity [Cuestiones bioéticas y marcos legales de la subrogación: una perspectiva global sobre el derecho a la salud y la dignidad]. European Journal of Obstetrics & Gynecology and Reproductive Biology, (258), 1-8. Elsevier

Gunnarsson, J. (2018). Autonomy in altruistic surrogacy, conflicting kinship grammars and intentional multilineal kinship [Autonomía en la subrogación altruista, gramáticas de parentesco conflictivas y parentesco multilineal intencional]. Reproductive BioMedicine and Society Online, 7, 66–75. Elsevier

Imaz, E. (2017). Same-sex parenting, assisted reproduction and gender asymmetry: reflecting on the differential effects of legislation on gay and lesbian family formation in Spain [Paternidad entre personas del mismo sexo, reproducción asistida y asimetría de género: reflexionando sobre los efectos diferenciales de la legislación sobre la formación de familias de gays y lesbianas en España]. Reproductive BioMedicine and Society Online, 4, 5–12. Elsevier

Jacobson, H. (2018). A limited market: the recruitment of gay men as surrogacy clients by the infertility industry in the USA [Un mercado limitado: el reclutamiento de hombres homosexuales como clientes de subrogación por parte de la industria de la infertilidad en los EE. UU.]. Reproductive BioMedicine and Society Online, 7, 14–23. Elsevier

Kawwass, J., Penzias, A. y Adashi, E. (2021). Fertility—a human right worthy of mandated insurance coverage: the evolution, limitations, and future of access to care [Fertilidad: un derecho humano digno de una cobertura de seguro obligatoria: la evolución, las limitaciones y el futuro del acceso a la atención]. Fertility and Sterility, 115 (1), 29-42. American Society for Reproductive Medicine

Lindheim, S. *et al*. (2019). Societal pressures and procreative preferences for gay fathers successfully pursuing parenthood through IVF and gestational carriers [Las presiones sociales y las preferencias procreativas para los padres homosexuales que persiguen con éxito la paternidad a través de la FIV y los portadores gestacionales]. Reproductive BioMedicine and Society Online, 9, 1–10. Elsevier

Mamo, L. (2018). Queering reproduction in transnational bio-economies [Reproducción queering en bioeconomías transnacionales]. Reproductive BioMedicine and Society Online, 7, 24–32. Elsevier

Marinelli, S. (2020). No more only one mom? European Court of Human Rights and Italian jurisprudences' ongoing evolution [¿No más que una mamá? Tribunal Europeo de Derechos Humanos y la evolución en curso de la jurisprudencia italiana]. La Clinica Terapeutica, 171 (1), e36-43. Società Editrice Universo

Markens, S. (2012). The global reproductive health market: U.S. media framings and public discourses about transnational surrogacy [El mercado mundial de la salud reproductiva: encuadres de los medios de comunicación de EE. UU. y discursos públicos sobre la subrogación transnacional]. Social Science & Medicine 74, 1745-1753. Elsevier

Menikoff, J. (2001). Law and Bioethics. An Introduction. [Derecho y Bioética. Una Introducción]. Georgetown University Press

Nahman, M. (2018). Migrant extractability: Centring the voices of egg providers in cross-border reproduction [Extractabilidad de migrantes: centrando las voces de los proveedores de huevos en la reproducción transfronteriza]. Reproductive BioMedicine and Society Online, 7, 82–90. Elsevier

Núñez, M., Nicasio, I. y Pizarro, E. (2015). El interés del menor y los supuestos de discriminación en la maternidad subrogada, entre la realidad jurídica y la ficción. Derecho privado y Constitución, (29), 227-261. Consejo General del Notariado y Colegio de Registradores de la Propiedad, Mercantiles y de Bienes muebles de España

Romeo, C. (2018). Las múltiples caras de la maternidad subrogada: ¿Aceptamos el caos jurídico actual o buscamos una solución? Dilemata, (28), 109-121. Instituto de Filosofía, CCHS, CSIC

Ruiz-Rico, G. (2017). La problemática constitucional derivada de las técnicas de reproducción humana asistida (TRHA): el caso de la maternidad subrogada. Revista de Derecho Político, (99), 49-78. UNED

Russell, C. (2018). Rights-holders or refugees? Do gay men need reproductive justice? [¿Titulares de derechos o refugiados? ¿Los hombres homosexuales necesitan justicia reproductiva?]. Reproductive BioMedicine and Society Online, 7, 131-140. Elsevier

Salama, M. *et al*. (2018). Cross border reproductive care (CBRC): a growing global phenomenon with multidimensional implications (a systematic and critical review) [Atención reproductiva transfronteriza (CBRC): un fenómeno mundial en crecimiento con implicaciones multidimensionales (una revisión sistemática y crítica)]. Journal of Assisted Reproduction and Genetics, 35, 1277–1288. Springer Science+Business Media, LLC

Serrano, J. (2017). Manipulación del lenguaje, maternidad subrogada y altruismo. Cuadernos de Bioética, XXVIII (2), 219-228. Asociación Española de Bioética y Ética Médica

Smietana, M. (2018). Procreative consciousness in a global market: gay men's paths to surrogacy in the USA [Conciencia procreativa en un mercado global: los caminos de los hombres homosexuales hacia la subrogación en EE. UU.]. Reproductive BioMedicine and Society Online, 7, 101–111. Elsevier

Stuvøy, I. (2018). Troublesome reproduction: surrogacy under scrutiny [Reproducción problemática: la subrogación bajo escrutinio]. Reproductive BioMedicine and Society Online, 7, 33-43. Elsevier

Starrs, A. *et al*. (2018). Accelerate progress—sexual and reproductive health and rights for all: report of the Guttmacher–Lancet Commission [Acelerar el progreso: salud y derechos sexuales y reproductivos para todos: informe de la Comisión Guttmacher-Lancet]. Lancet, 391, 2642-92. The Lancet Commissions

Sudenkaarne, T. (2018). Queering bioethics: A queer bioethical inventory of surrogacy [Bioética queer: un inventario bioético queer de la subrogación]. Ethics, Medicine and Public Health, 6, 117—125. Elsevier Masson SAS.

Tribunal Europeo de Derechos Humanos [TEDH]. (2014, 26 de junio). Labassee v. Francia, rec. 65941/11

Tribunal Europeo de Derechos Humanos [TEDH]. (2014, 26 de junio). Mennensson v. Francia, rec. 65192/11

Tribunal Europeo de Derechos Humanos [TEDH]. (2016, 21 de julio). Foulon y Bouvet v. Francia, rec. 9063/14 y 10410/14

Tribunal Europeo de Derechos Humanos [TEDH]. (2017, 19 de enero). Laborie v. Francia, rec. 44024/13

Tribunal Europeo de Derechos Humanos, Gran Sala [TEDH]. (2017, 24 de enero). Paradiso y Campanelli v. Italia, rec. 25358/12

Valero, A. (2019). La maternidad subrogada: un asunto de derechos fundamentales. Teoría y Realidad Constitucional, (43), 421-440. UNED

van Beers, B. y Bosch, L. (2020). A Revolution by Stealth: A Legal-Ethical Analysis of the Rise of Pre-Conception Authorization of Surrogacy Agreements [Una revolución sigilosa: un análisis ético-legal del auge de la autorización previa a la concepción en los acuerdos de subrogación]. The New Bioethics, 26 (4), 351-371.Taylor & Francis Group

PARIDAD DE GÉNERO EN EL SECTOR PÚBLICO Y EL NIVEL DE DESARROLLO HUMANO EN ENTIDADES FEDERATIVAS DE MÉXICO

GUADALUPE DEL CARMEN BRIANO TURRENT
Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

MARÍA LUISA SAAVEDRA GARCÍA
Universidad Autónoma de México, México

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de que las mujeres representan la mitad del electorado, obtuvieron el derecho a voto e incrementaron su participación en el mercado laboral, en la mayoría de los países, siguen estando sub-representadas en posiciones de liderazgo en el sector público. De acuerdo con el informe The World's Women 2015 de Naciones Unidas, a nivel mundial, la participación de mujeres en los Parlamentos Nacionales representó el 22% en 2015, mostrando un incremento del 10% en comparación con la tasa registrada en 1997, que solamente era del 12%. Por su parte, el número de mujeres que ocupaban las posiciones de Jefes de Estado o Gobernador era de 19, solamente 7 posiciones más en comparación con 1995 (United Nations, 2015). Si bien, la inclusión de las mujeres en los Parlamentos Nacionales se ha incrementado a nivel mundial, su representación es de 1 mujer por cada 5 hombres, mientras que el 30% de las candidaturas electorales para ocupar cargos en los Parlamentos está representado por mujeres. La participación de mujeres en las Cortes se incrementó de un 6% en 1994 a un 18% en 2015. El efecto "techo de cristal" es aún más marcado en las posiciones de Director General (CEO) o como miembros del consejo de administración de grandes corporaciones, representando menos del 4% a nivel mundial.

Entre los factores que promueven una mayor participación de mujeres en el sector público destacan la adopción de cuotas de género

obligatorias o voluntarias, la inclusión de mujeres en los partidos políticos, la igualdad de acceso a los recursos en las campañas electorales, y las diferencias de género en intereses y conocimientos políticos. En 2015, 74 países habrían implementado legislaciones enfocadas a promover las cuotas de género para gobiernos locales y Parlamentos Nacionales. Estos países han alcanzado una mayor proporción de mujeres (26%) en comparación con aquéllos que no han adoptado un sistema de cuotas (16%) (United Nations, 2015).

Estudios previos han demostrado que la variable género afecta las decisiones y resultados en el ámbito público (Pino, 2011). Por ejemplo, Wänguerud (2009) afirma que las mujeres que ocupan cargos políticos son más propensas a velar por los intereses de las mujeres y el nivel de vida de la población. Nasser (2018) sostiene que la representación femenina en cargos políticos motiva a un mayor índice de desarrollo social en aspectos como el cuidado de los niños, la igualdad de remuneración, el permiso parental, las pensiones, los derechos reproductivos y la protección contra la violencia de género. Del mismo modo, se observa un mayor gasto público orientado al desarrollo social (Aidt & Dallal, 2008; Bertocchi, 2011) y a una orientación social e innovadora (Song et al., 2004; Beaman et al., 2009). En la misma línea, Opstrup y Villadsen (2014) concluyen que la diversidad de género en posiciones de liderazgo del sector público está asociado a un mayor desempeño financiero en la administración municipal.

En este artículo, se analiza la relación entre la participación de mujeres en los Congresos Locales y Alcaldías de las 32 Entidades Federativas en México y el Índice de Desarrollo Humano (IDH), el cual se conforma de tres subíndices: educación, salud y nivel de vida. El IDH constituye una visión multidimensional del desarrollo, en el cual se armonizan e integran dimensiones económicas y sociales, y mide el nivel medio de las capacidades humanas en una sociedad (Phélan, Levy & Guillén, 2012). La calidad del gasto público se conforma de aquellos elementos que garantizan un uso eficaz y eficiente de los recursos públicos, con los objetivos de incrementar el crecimiento económico y asegurar la equidad distributiva de la riqueza (ILPES, 2012). De acuerdo con Barrios y Schaechter (2009), la eficiencia y eficacia del gasto

público, son las dimensiones más importantes para medir la calidad de las finanzas públicas. Por ende, es común la adopción de indicadores que reflejen los vínculos entre los aspectos cuantitativos y cualitativos de la política fiscal, tal como el índice de desarrollo humano.

La muestra de estudio se integra por 288 observaciones durante el periodo de 2010-2018, es decir, 9 observaciones por cada Entidad Federativa. Las variables de estudio se han clasificado en tres grupos: 1) diversidad de género (proporción de mujeres en los Congresos Estatales, proporción de mujeres como alcaldesas electas, masa crítica de mujeres en los Congresos Locales y masa crítica de mujeres en las Alcaldías (20% y 30%); 2) índice de desarrollo humano (índice global, subíndice de salud [esperanza de vida], subíndice de nivel de vida [GNI per cápita] y subíndice de educación [años esperados de escolaridad y años promedio de escolaridad]), y 3) variables de control (crecimiento del PIB, deuda pública, tamaño de la población, año de estudio y región del país). Las variables de estudio se obtuvieron de diferentes fuentes oficiales en México: INMUJERES (2019), INEGI (2019) y Global DataLab Subnational Human Development Index 4.0 (2020). La metodología utilizada en esta investigación tiene un enfoque cuantitativo, de tipo longitudinal y no experimental. Se adopta un panel de datos balanceado controlando por efectos fijos de año y región de estudio.

Los resultados econométricos se resumen de la siguiente manera: La paridad de género en los Congresos Locales y Alcaldías favorece el índice de desarrollo humano en las Entidades Federativas. Se evidencia que cuando se logra la masa crítica del 30% de mujeres en los Congresos Locales, se registran mayores indicadores de esperanza de vida y años esperados de escolaridad. Por su parte, cuando se alcanza una masa crítica de mujeres del 20%-30% en las Alcaldías, se observa un incremento en los índices de desarrollo humano; particularmente en el nivel de vida, educación, GNI per cápita y años promedio de escolaridad.

Este trabajo contribuye a la literatura internacional en el ámbito de la diversidad de género en el sector público y el nivel de desarrollo en México, dando respuesta a un creciente interés de la paridad de género en el sector público (Park, 2013). En primer lugar, extrapola la teoría

de la masa crítica adoptada generalmente en el contexto empresarial hacia el sector público. En segundo lugar, es el primer estudio comparativo del sector publico que analiza el impacto de la paridad de género en Congresos Locales y Alcaldías y el desempeño del nivel de desarrollo humano a nivel sub-nacional. En tercer lugar, el estudio tiene importantes contribuciones teóricas e implicaciones prácticas para los responsables de diseñar e implementar las políticas públicas y normativa en México, ya que de esta investigación, se desprenden una serie de recomendaciones para fortalecer la paridad de género y los niveles de desarrollo humano en México.

El artículo propone una masa crítica del 20%-30% de mujeres en posiciones de liderazgo favorece el uso de los recursos públicos, lo cual se manifiesta en un mayor desarrollo humano en los municipios (Swiss et al., 2012).

2. DESARROLLO TEÓRICO

2.1. La Participación de las Mujeres en el Sector Público latinoamericano

Los países que han alcanzado la paridad de género en los Parlamentos Nacionales son los nórdicos y algunos otros como Senegal, Sudáfrica, España, Namibia, Rwanda, Andorra y Cuba. En el contexto latinoamericano, la tabla 1 muestra que la proporción de mujeres en los Parlamentos Nacionales y Alcaldías ha mostrado un aumento significativo de 1997 a 2018 en Latinoamérica. De 11.94% en 1997 a 28.9% en 2018 en los Congresos Nacionales, y de 5.3% en 1997 a 12.3% en 2018 en las Alcaldías. Se observa que los países que promueven una mayor representación de mujeres en los Parlamentos son Bolivia (53.1%), Nicaragua (45.7%), Costa Rica (45.6%), México (42.6%) y Argentina (38.9%). Por su parte, los países con una menor representación femenina en los Parlamentos son Brasil (10.7%), Guatemala (12.7%), Paraguay (13.8%), Colombia (15.1%) y Jamaica (17.5%).

TABLA 1. *Participación de las mujeres en Parlamentos Locales y Alcaldías en Latinoamérica.*

No.	País	Parlamentos 1997	Parlamentos 2018	Alcaldías 1998	Alcaldías 2016
1	Argentina	27.6	38.9	6.4	ND*
2	Brasil	6.6	10.7	4.6	11.6
3	Chile	7.5	22.6	9.4	11.9
4	Colombia	11.7	15.1	ND	12.1
5	Costa Rica	15.8	45.6	ND	14.8
6	Ecuador	3.7	38.0	3.0	7.2
7	El Salvador	15.5	31.0	8.4	10.3
8	Bolivia	11.5	53.1	3.9	8.22
9	Guatemala	12.5	12.7	0.6	3.0
10	Honduras	9.4	21.1	9.5	6.7
11	México	14.2	42.6	3.3	9.4
12	Nicaragua	10.8	45.7	6.3	40.1
13	Panamá	9.7	18.3	13.4	ND
14	Paraguay	2.5	13.8	2.7	10.4
15	Perú	10.8	27.7	2.9	2.9
16	R. Dominicana	11.7	26.8	1.7	13.3
17	Uruguay	7.1	20.2	0.0	21.4
18	Venezuela	5.9	22.2	6.7	NA*
	Latinoamérica	11.4	28.9	5.3	12.3

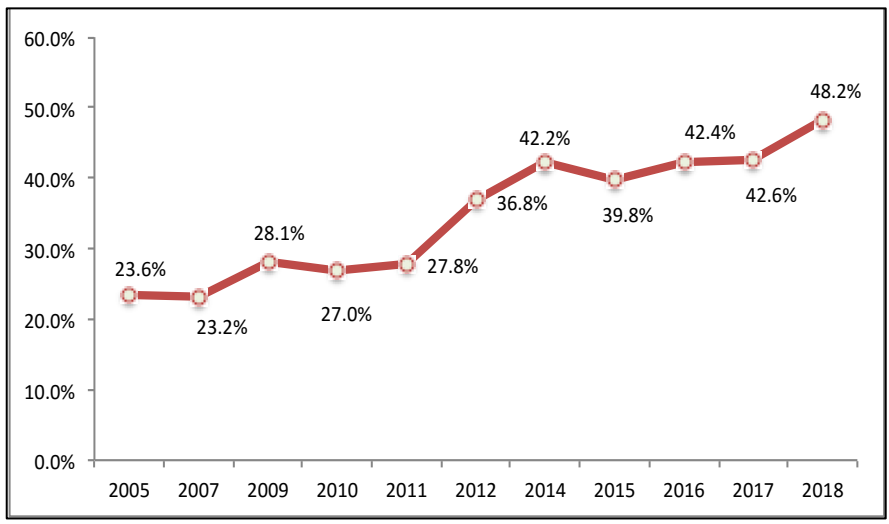
Fuente: Elaboración propia

La representación de mujeres en las Alcaldías aún no alcanza la paridad a nivel mundial. De acuerdo a un estudio realizado para 15,828 municipios en Latinoamérica, se concluyó que las mujeres alcaldesas solamente representaron el 5.3% del total (Massolo, 2007). Tomando como referencia los años 1997 y 2017, y de acuerdo a información proporcionada por la CEPAL (2018), la tabla 1 muestra que el porcentaje promedio de representación femenina en las alcaldías latinoamericanas en 2016 era del 12.3%, lo que representó un incremento del 7.0% en comparación con 1998, en donde la tasa era del 5.3%. Se observa que los países que tienen un mayor número de alcaldesas son Nicaragua (40.1%), Jamaica (28.6%), Uruguay (21.4%) y Costa Rica (14.8%). Por su parte, entre los países con menor participación de mujeres se pueden mencionar a Perú (2.9%), Guatemala (3.0%), Honduras (6.7%), Ecuador (7.2%) y México (9.4%).

2.2. La Participación Política de las Mujeres en México

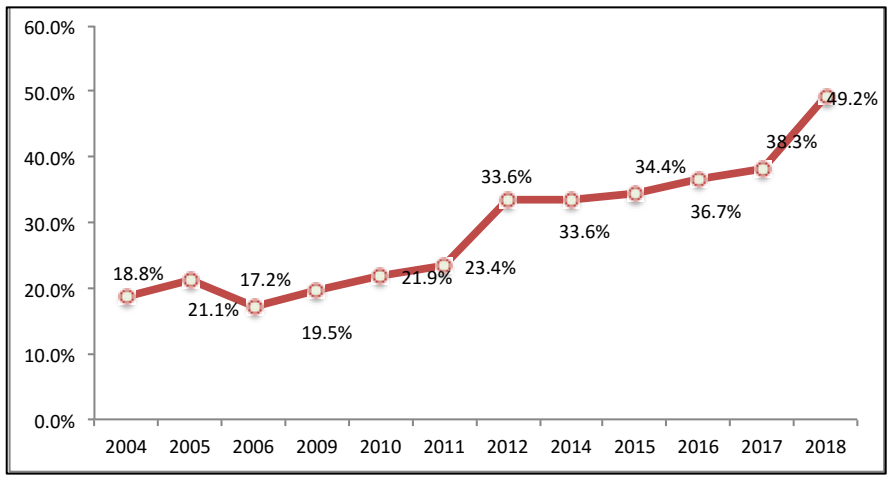
Dentro de la administración pública mexicana, durante los últimos años la participación de las mujeres en los cargos de representación política se ha incrementado exponencialmente, especialmente en el ámbito del Poder Legislativo. Desde 1954, cuando asumió el cargo de Legislador la primera mujer, el aumento de su participación ha sido gradual y constante en la Cámara de Diputados (Zabludovsky, 2015). Sin embargo, durante casi cuatro décadas, su presencia se mantuvo a niveles muy bajos. Fue a partir, de 1994 cuando el número de diputadas empezó a incrementarse, pasando de un 23.5% en 2005, a un 48.2% en 2018, como se observa en el Gráfico 1. Con respecto a la representación femenina en la Cámara de Senadores, se observa en el Gráfico 2 que en 2004 se registró un 18.8% mientras que en 2018 se alcanzó un 49.2%. Finalmente, en el Gráfico 3 se observa que los cargos de presidentes municipales ocupados por mujeres se han incrementado, pasando de un 3.5% en 1995 a un 22.8% en 2019, sin embargo, aún existe una brecha para llegar a la paridad 50-50.

***GRÁFICO 1**. Participación de las mujeres en los Congresos Nacionales 2005-2018.*



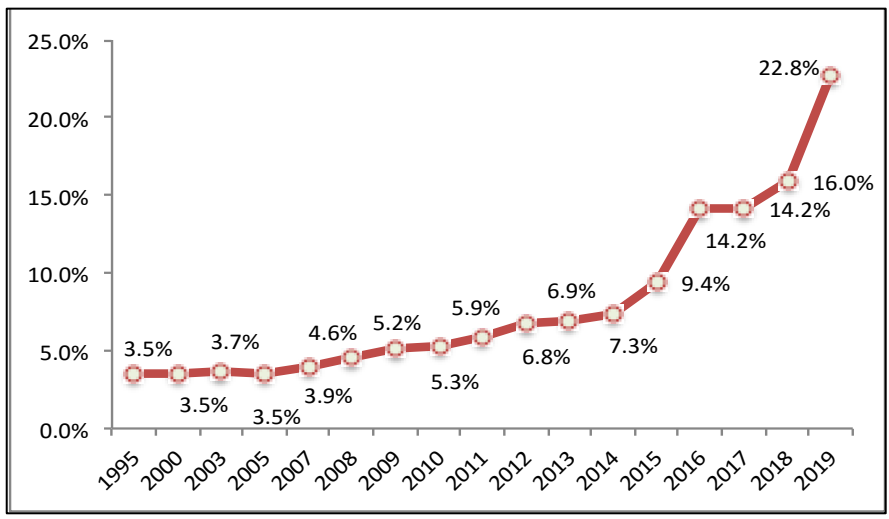
Fuente: Elaboración propia.

***GRÁFICO 2**. Participación de las mujeres en el Senado 2004-2018.*



Fuente: Elaboración propia.

***GRÁFICO 3**. Participación de las mujeres en las Alcaldías 1995-2019.*



Fuente: Elaboración propia.

El incremento de la representación de mujeres en el sector público, es resultado de las reformas al Código Federal Electoral en materia de género aprobadas y modificadas en los años 2002, 2008 y 2012, las cuales obligan a los partidos políticos a una cuota de participación de mujeres

en cargos de representación popular. Con la reforma constitucional en materia de paridad de género, publicada el 6 de junio de 2019 en el Diario Oficial de la Federación, los Poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial, a nivel federal y local, así como los organismos autónomos, deberán integrarse por mitad de mujeres y hombres. México constituye un referente a nivel mundial en materia de paridad de género, hacer obligatorio que las mujeres ocupen la mitad de candidaturas a cargos legislativos y en abrir la puerta para que también conquisten el 50% de altos puestos en instituciones judiciales y de gobierno en todo el país.

2.3. Nivel de Desarrollo Humano en México

La desigualdad en el desarrollo humano es uno de los aspectos de más preocupación para los gobiernos en todo el mundo. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), ha formulado un marco conceptual para analizar los problemas del desarrollo humano (Gerónimo-Antonio et al., 2020). Desde 1990, el PNUD, a través de los informes de Desarrollo Humano tuvo como objetivo desarrollar un modelo centrado en las capacidades del ser humano (Fukuda-Parr, 2003). El PNUD conceptualiza al desarrollo humano como "el proceso de expandir las opciones de las personas" (PNUD, 2003). Es así que el Índice de Desarrollo Humano [IDH] es multidimensional y va más allá del crecimiento económico (Alkire y Deneulin, 2009). El IDH ha demostrado que las desigualdades no solamente se manifiestan entre los países, sino que éstas se acentúan en mayor medida a escala sub-nacional.

El desarrollo humano puede entenderse como un proceso a través del cual se incrementan las oportunidades de las personas para vivir más y de mejor manera, tener acceso a la educación y poder disfrutar de una calidad de vida; además de gozar de libertad política y garantía de sus derechos humanos (PNUD, 1990). El PNUD ha optado por medir el desarrollo humano a través de tres elementos: longevidad, educación y nivel de vida. Para medir la longevidad, el indicador utilizado es la esperanza de vida al nacer. Para el tema de educación, el indicador es el acceso a la educación. Y para la dimensión de calidad de vida, el indicador utilizado es el ingreso per cápita (Ordóñez-Tovar, 2014).

De acuerdo con Scott (2011), el gasto público en desarrollo humano en México ha evolucionado durante el curso del siglo XX. México se transformó de un país de 13.6 millones de habitantes, con una tasa de analfabetismo del 80%, una tasa de mortalidad infantil del 25% y una esperanza de vida al nacer de 30 años, hacia un país de más de 100 millones de habitantes, con un índice de 10% de analfabetismo, menos del 2% de mortalidad infantil y una esperanza de vida al nacer por encima de los 75 años. Según datos del IDH, el país en su conjunto ha aumentado continuamente su nivel de desarrollo humano entre 2010 y 2015, observándose un cambio positivo del IDH en el 93% de los municipios mexicanos. El índice de salud es la dimensión que mayor contribución ha generado en el proceso de igualdad de oportunidades, seguido de la educación y el ingreso (PNUD, 2019). Sin embargo, persiste una elevada brecha de desarrollo entre las Entidades Federativas y los municipios, aún más pronunciada en estos últimos.

La tabla 2, muestra el comportamiento del índice de desarrollo humano sub-nacional por regiones en México en los años 2010 y 2018. Se observa que a nivel nacional ha habido un incremento en el índice de desarrollo humano global, pasando de 0.74 en 2010 a 0.77 en 2018, así como en los subíndice de educación (de 0.62 en 2010 a 0.69 en 2018). Sin embargo, se evidencia un estancamiento en el subíndice de nivel de vida, el cual registra un 0.77 en 2010 y en 2018. El subíndice de salud se ha visto disminuido (de 0.86 en 2010 a 0.85 en 2018).

El análisis por regiones de la República Mexicana evidencia que la de menor desarrollo humano en las tres dimensiones (educación, salud y nivel de vida) es el Suroeste conformada por los Estados de Chiapas, Guerrero y Oaxaca. Chiapas registra el menor índice de desarrollo humano y el menor subíndice de educación registrando apenas un 0.65 y 0.51 en 2010, y de 0.69 y 0.58 en 2018, respectivamente. Por su parte, el Estado de Guerrero, es la Entidad Federativa que registra un menor índice en salud (0.80 en 2010 y de 0.81 en 2018), mientas que Oaxaca obtiene el índice más bajo en nivel de vida (0.65 en 2010 y de 0.66 en 2018). Por el contrario, las regiones que alcanzan un mejor desempeño en el IDH total son la Centro Sur (Ciudad de México, Estado de México y Morelos) y la Noreste (Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas),

registrando un IDH de 0.77 en 2010 y de 0.79 en 2018. En relación al subíndice de educación, la región que obtiene subíndices mayores es la Centro Sur (0.68 en 2010 y 0.75 en 2018), en donde la Ciudad de México obtiene los mayores puntajes (0.76 en 2010 y 0.83 en 2018).

***TABLA 2**. Evolución del índice de desarrollo humano por Entidad Federativa en México.*

Índice de Desarrollo Humano (IDH)								
Región/Año	***IDH***		***Educación***		*Salud*		*Nivel de vida*	
	2010	***2018***	***2010***	***2018***	***2010***	***2018***	***2010***	***2018***
Central Norte	0.74	0.77	0.60	0.68	0.86	**0.86**	0.78	0.78
Central Sur	**0.77**	**0.79**	**0.68**	**0.75**	0.86	0.85	0.78	0.78
Este	0.72	0.75	0.60	0.67	0.85	0.85	0.73	0.74
Noreste	0.77	**0.79**	0.65	0.72	**0.87**	**0.86**	**0.81**	**0.80**
Noroeste	**0.77**	**0.79**	0.65	0.73	0.86	0.85	**0.81**	**0.80**
Oste	0.74	0.77	0.61	0.68	0.86	0.85	0.78	0.79
Sureste	0.75	0.77	0.63	0.70	**0.87**	**0.86**	0.76	0.76
Suroeste	**0.66**	**0.70**	**0.53**	**0.61**	**0.82**	**0.83**	**0.66**	**0.69**
Total México	**0.74**	**0.77**	**0.62**	**0.69**	**0.86**	**0.85**	**0.77**	**0.77**

En cuanto al subíndice de salud, se observa que en 2010, las regiones con mejores resultados fueron la Noreste (Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas) y la Sureste (Campeche, Quintana Roo, Tabasco y Yucatán), con un índice de 0.87, mientras que en 2018, las regiones con mejor desarrollo en salud son la Centro Norte (Aguascalientes, Guanajuato, Querétaro, San Luis Potosí y Zacatecas), Noreste y Sureste, que registran un índice de 0.86. Finalmente, el subíndice de nivel de vida es mayor en las regiones Noreste (Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas) y Noroeste (Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Durango, Sinaloa y Sonora), obteniendo un índice de 0.80.

2.4. Hipótesis de Estudio

De acuerdo con estudios realizados en otros contextos, las mujeres adoptan diferentes estilos de liderazgo para promover una mayor participación, democracia y comunicación inclusiva (bear et al., 2010). Westphal y Milton (2000) afirman que la presencia de mujeres en órganos de decisión, puede alentar el pensamiento divergente en el

proceso de toma de decisiones, y por consecuencia, motiva a una mayor creatividad e innovación. Las mujeres se preocupan por el bienestar de los demás y están orientadas hacia los grupos de interés, mientras que también son más sensibles a cuestiones sociales y éticas (Al-shaer & Zaman, 2016; Isidro & Sobral, 2015). Por tanto, es más probable que se involucren en cuestiones estratégicas que afecten a la sociedad y la responsabilidad social (Manita et al., 2018). Recientemente, Park y Liang (2019) encontraron que la representacion de mujeres en los poderes legislativo y ejecutivo mejora la equidad y los resultados sociales, como por ejemplo, el nivel educativo, la participación en la fuerza laboral y la igualdad de género.

Krishnan y Park (2005) identifican tres beneficios de la integración de mujeres en el sector público. En primer lugar, las mujeres son percibidas como mejores líderes en comparación con los hombres en entornos que involucran un alto grado de interacción social, y el sector público se caracteriza por entornos complejos y diversos. En segundo lugar, las mujeres enfrentan más desafíos y barreras para romper el techo de cristal en posiciones de liderazgo, por lo que podrían contar con una mayor preparación y experiencia al nominarse en estos puestos. En tercer lugar, el estilo cognitivo de las mujeres tiende a enfatizar la armonía y la responsabilidad social, lo que puede motivar a un entorno dinámico y productivo.

La participación de las mujeres en los gobiernos locales es un primer acercamiento a las necesidades y prioridades de las políticas locales y la asignación de presupuestos (United Nations Statistics Division, 2015). Desde el punto de vista económico, el Municipio constituye una unidad de producción que utiliza recursos para suministrar productos que satisfacen las necesidades de los habitantes (Herrera & Málaga, 2007; Herrera & Fracke, 2007). La representación de mujeres en los Congresos Locales y Alcaldías constituye un primer paso hacia la promoción de la diversidad de género, lo cual se asocia con cambios de política y mayor eficiencia presupuestal (Hicks et al., 2016).

De acuerdo con Bolzendahl y Brooks (2007), la paridad de género en los Congresos Locales genera un incremento en el gasto social estatal orientado al bienestar de la comunidad, lo que se traduce en un mayor

Producto Interno Bruto (PIB) per cápita y menores tasas de desempleo. Del mismo modo, Swiss et al. (2012) sostienen que un aumento en la representación legislativa de las mujeres mejora notablemente la salud infantil en países en desarrollo, mientras que Giles-Sims, Green y Lockhart (2012) encontraron una relación positiva entre las mujeres que participan en los Congresos Locales y el apoyo a políticas orientadas a adultos mayores. Nasser (2018) sostiene que la participación de mujeres en el sector público de países árabes motiva a un mayor índice de desarrollo social en aspectos como el cuidado de los niños, la igualdad de remuneración, el permiso parental, las pensiones, los derechos reproductivos y la protección contra la violencia de género. Otro estudio para trece países en Asia y Oceanía encontró que los gobiernos locales a cargo de mujeres estaban más enfocados a aspectos sociales tales como servicios médicos, disminución de la pobreza y el desarrollo de la comunidad, mostrando un estilo de liderazgo más inclusivo, colaborativo, consultivo y orientado a las personas (United Nations, 2005).

De acuerdo con Brady y Lee (2014), la variable género incide significativamente en diferentes dominios de la política social, como es el desarrollo humano de un Estado o un país. Los indicadores de gasto social propuestos por la OCDE incluyen prestaciones y servicios para adultos mayores y discapacitados, prestaciones por enfermedad y servicios familiares, programas de apoyo para el desempleo, salud, vivienda y otras contingencias (Bolzendahl & Brooks, 2007). Park (2017) aborda tres áreas estratégicas de política pública en las cuales las mujeres están más interesadas fortalecer: atención médica, guardería y educación. La diversidad de género en los órganos de decisión estará más en sintonía con las demandas y necesidades de los ciudadanos, y en consecuencia, se tomarán mejores decisiones financieras (Park, 2013). De acuerdo a lo discutido anteriormente, se desarrolla la siguiente hipótesis:

H1. A mayor representación de mujeres en los Congresos Estatales y Alcaldías, mayor índice de desarrollo humano en las Entidades Federativas de México.

La teoría de la masa crítica afirma que el balance de género en los órganos legislativos podría favorecer los resultados en el sector público,

siempre y cuando la representación del grupo minoritario sea significativa. Saint-Germain (1989) sugiere que la influencia de las mujeres en la toma de decisiones es mayor cuando su porcentaje de representación registra por lo menos el 15%. De acuerdo con Grey (2006) un 15% de representación de mujeres en los órganos legislativos incide en cambios de la agenda política, aunque con un 40% de participación es más factible la introducción de nuevas políticas públicas.

En la misma línea Crowley (2006) sugiere el 15% como nivel simbólico y demuestra que aquellos Estados con representación legislativa de mujeres por encima de este nivel promueven una mayor igualdad de derechos en los Estados Unidos. Giles-Sims et al. (2012) sostienen que con una masa crítica del 20% de representación femenina en los Congresos Locales se favorecen las políticas enfocadas a los adultos mayores. Por su parte, Swiss et al. (2012) y la Comisión de Igualdad de Oportunidades de las Naciones Unidas (2003), manifiestan que la masa crítica se logra con el 30% de representación de mujeres legisladoras. Por el contrario, Park (2017) encuentra que con una masa crítica de 10% de representación de mujeres se incrementa el gasto público en salud, guardería y educación en 22 países de la OCDE. La representación sustantiva de las mujeres en el poder legislativo se ha asociado favorablemente en cuestiones de políticas específicas de género, así como los intereses y necesidades de la ciudadanía, como por ejemplo, apoyo al cuidado de los niños, equilibrio trabajo trabajo-familia, seguridad social, reproducción y salud y paridad de género (Gerrity, Osborn, and Mendez, 2007). Para este trabajo se adoptará el 20% y 30% de masa crítica para realizar los análisis. De acuerdo a la discusión anterior, se propone la siguiente hipótesis:

H2. Cuando se alcanza la masa crítica (20%-30%) de mujeres en los Congresos Estatales y Alcaldías, se incrementa el índice de desarrollo humano en las Entidades Federativas de México.

3. METODOLOGÍA

3.1. Muestra de estudio

Esta investigación se enfoca a analizar las 32 entidades federativas en México. La muestra de estudio se integra por 288 observaciones durante el periodo 2010-2018, es decir, 9 observaciones por entidad. Las variables de estudio se obtuvieron de diferentes fuentes oficiales en México, tales como, INMUJERES (2019), INEGI (2019) y Global Data-Lab Subnational Human Development Index 4.0 (2020). Se adopta un panel de datos balanceado con efectos fijos para realizar el analisis controlando por efectos fijos de año y región. El test de Hausman indica que el valor de chi2 es menor a 0.05, por lo que es adecuado emplear el estimador de efectos fijos.

3.2. Modelo empírico y variables de estudio

Para analizar la relación entre la diversidad de género en los Congresos Estatales y Alcaldías y las variables de índice de desarrollo humano por Entidad Federativa, se agrupan las variables en tres dimensiones: 1) diversidad de género (proporción de mujeres en los Congresos Estatales, proporción de mujeres como alcaldesas electas, masa crítica de mujeres en los Congresos Locales y Alcaldías: 20% y 30%); 2) índice de desarrollo humano (índice global, subíndice de salud[esperanza de vida], subíndice de nivel de vida [GNI per cápita] y subíndice de educación [años esperados de escolaridad y años promedio de escolaridad]), y 3) variables de control (crecimiento del PIB, deuda pública, tamaño de la población, año de estudio y región del país). Los modelos econométricos que muestran la relación entre las variables se enumeran a continuación:

$$Desarrollo_Hum_{i,t} = \alpha_0 + \alpha_1 GenderCongreso_{i,t} + \alpha_2\ GenderAlcaldias_{i,t} + \alpha 3\ (Control_{i,t}) + \mu_{i,t} \quad [1]$$

$$Desarrollo_Hum_{i,t} = \alpha_0 + \alpha_1 MCCongreso_{i,t} + \alpha_2\ MCAlcaldias_{i,t} + \alpha_3\ (Control_{i,t}) + \mu_{i,t} \quad [2]$$

En donde:

Desarrollo_Hum se conforma por el índice de desarrollo humano y sus subíndices (índice global, subíndice de salud [esperanza de vida], subíndice de nivel de vida [GNI per cápita] y subíndice de educación [años esperados de escolaridad y años promedio de escolaridad]), en el año *t* (Global Data Lab, 2020).

GenderCongreso se conforma por tres dimensiones: porcentaje de mujeres que participan como miembros de los Congresos Estatales en el año t, variable dicotómica que toma el valor de 1 si se alcanza por lo menos el 20% de mujeres en el congreso en el año t y 0 en caso contrario, y variable dicotómica que toma el valor de 1 si se obtiene por lo menos el 30% de mujeres en el congreso en el año t y 0 en caso contrario.

GenderAlcaldias se consideran tres variables: porcentaje de mujeres electas como alcaldesas en el año t, variable dicotómica que toma el valor de 1 si se alcanza por lo menos el 20% de alcaldesas electas en el año t y 0 en caso contrario, y variable dicotómica que toma el valor de 1 si se obtiene por lo menos el 30% de alcaldesas electas en el año *t* y 0 en caso contrario.

Control se refiere a las variables de control: deuda pública total, crecimiento del PIB, tamaño de la población, región, año de estudio.

$\mu_{i,t}$ es el término de error.

4. RESULTADOS

4.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

La tabla 3 muestra el porcentaje de participación de las mujeres en Congresos Locales y Alcaldías por Entidad Federativa en México. Se observa un crecimiento significativo tanto en los Congresos Locales como en las Alcaldías de las Entidades Federativas. En 2018, los Estados que promovieron en mayor medida la paridad de género en los Congresos Locales fueron Morelos (70%), Chiapas (65%), Coahuila (56%), Hidalgo (53%), Colima (52%), Querétaro (52%), Campeche (51%) y Tabasco (51%), mientras que los Estados con menos participación de mujeres son Nayarit (37%), Jalisco (38%), Durango (40%) y Michoacán

(40%). Se observa que la mayoría de las Entidades Federativas alcanzó la paridad en los Congresos Locales en 2018. Con respecto a las Alcaldías ocupadas por mujeres, se observa un incremento promedio de 23 puntos porcentuales en 2018 vs 2010, lo que nos sugiere que las mujeres han ganado terreno en México para ocupar estos cargos. Si bien, ningún Estado ha logrado la paridad 50-50 en las posiciones de Alcaldías, los Estados con una mayor representación femenina y que están cercanos al objetivo son: Tabasco (41%), Baja California (40%), Baja California Sur (40%), Sonora (40%), Tamaulipas (40%) y Coahuila (37%). Los Estados más rezagados en relación a la participación de mujeres en las Alcaldías son Tlaxcala (10%), Oaxaca (15%), Morelos (18%), Colima (20%), Guanajuato (20%) y Guerrero (20%).

La tabla 4 muestra los estadísticos descriptivos para las variables de estudio para los años 2010 y 2018. Se observa que el valor medio de la participación de mujeres en los Congresos Locales es de 23% en 2010 y de 48% en 2018, lo que significó un incremento de 25 puntos porcentuales, mientras que la presencia de mujeres como alcaldesas electas alcanza una media del 5% en 2010 y 27% en 2018 (incremento de 22%). Se observa que la masa crítica (20%) de mujeres en los Congresos Locales y Alcaldías registra un 68.8% y 3.1%, respectivamente, en 2010, y un 100% y 90.6% en 2018. Por su parte la masa crítica (30%) de mujeres en Congresos Locales y Alcaldías registra un 25% y un 0% en 2010, mientras que en 2018 se registra 96.9% y un 28.1%, respectivamente.

El índice de desarrollo humano global muestra un incremento (de 0.74 a 0.77), años esperados de escolaridad (12.79 vs 14.59), años promedio de escolaridad (7.91 vs 8.64). Por el contrario, las dimensiones del índice de desarrollo humano que han disminuido son: índice de salud (0.86 vs 0.85), GNI per cápita (16.82 vs 16.72). Con respecto al porcentaje de crecimiento del PIB, la media es de 5.55% en 2010 y de -1% en 2018, y una mediana del 3.46%. La población en millones de habitantes se ha visto disminuida (4.10 vs 3.95).

***TABLA 3**. Participación de las mujeres en los Congresos Locales y Alcaldías*

Entidades	**2010**		**2018**	
	Alcaldías	Parlamentos	Alcaldías	Parlamentos
Aguascalientes	0.00	0.07	0.27	0.48
Baja California	0.00	0.28	0.40	0.36
Baja California Sur	0.20	0.33	0.40	0.48
Campeche	0.18	0.34	0.27	0.51
Chiapas	0.01	0.35	0.28	0.65
Chihuahua	0.04	0.09	0.27	0.45
Ciudad de México	0.06	0.24	0.25	0.50
Coahuila	0.03	0.24	0.37	0.56
Colima	0.00	0.20	0.20	0.52
Durango	0.00	0.23	0.33	0.40
Estado de México	0.04	0.20	0.31	0.49
Guanajuato	0.11	0.28	0.28	0.44
Guerrero	0.05	0.17	0.20	0.41
Hidalgo	0.05	0.27	0.20	0.53
Jalisco	0.08	0.21	0.22	0.38
Michoacán	0.05	0.13	0.21	0.40
Morelos	0.00	0.17	0.18	0.70
Nayarit	0.00	0.30	0.30	0.37
Nuevo León	0.04	0.26	0.20	0.50
Oaxaca	0.03	0.38	0.15	0.50
Puebla	0.03	0.15	0.21	0.49
Querétaro	0.00	0.16	0.33	0.52
Quintana Roo	0.00	0.20	0.36	0.44
San Luis Potosí	0.07	0.22	0.29	0.44
Sinaloa	0.11	0.18	0.28	0.48
Sonora	0.03	0.18	0.40	0.42
Tabasco	0.00	0.20	0.41	0.51
Tamaulipas	0.05	0.31	0.40	0.44
Tlaxcala	0.08	0.19	0.10	0.47
Veracruz	0.08	0.30	0.25	0.50
Yucatán	0.14	0.32	0.26	0.48
Zacatecas	0.00	0.30	0.21	0.47
México	0.05	0.23	0.27	0.48

***TABLA 4**. Estadísticos descriptivos de las variables de estudio*

Variable/Year	2010					2018				
	%	Mean	Max	Min	Std Desv	%	Mean	Max	Min	Std Desv
% Women Local Parliaments		0.23	0.38	0.07	0.08		0.48	0.70	0.36	0.07
% Women in Mayoralties		0.05	0.20	0.00	0.05		0.27	0.41	0.10	0.08
20% Critical Mass Women in Local Parliaments	68.8%					100%				
30% Critical Mass Women in Local Parliaments	25.0%					96.9%				
20% Critical Mass Women Mayoralties	3.1%					90.6%				
30% Critical Mass Women Mayoralties	0.0%					28.1%				
Human Development Index		0.74	0.81	0.65	0.04		0.77	0.83	0.69	0.03
Health Sub-Index		0.86	0.89	0.80	0.02		0.85	0.87	0.82	0.01
Income Sub-Index		0.77	0.83	0.65	0.05		0.77	0.81	0.68	0.04
Expected Years of Schooling		12.79	14.70	11.60	0.59		14.59	16.60	13.20	0.67
GNI per capita		16.82	24.11	7.42	4.71		16.72	21.67	8.99	3.49
Average Years of Schooling		7.91	10.40	5.61	1.01		8.64	11.00	6.50	0.97
% GDP growth		5.55	16.29	-3.43	3.24		-0.01	-0.01	-0.01	.
Population Size		4.10	17.60	0.72	3.47		3.95	17.30	0.73	3.34

Fuente: Elaboración propia

4.2. ANÁLISIS DE CORRELACIÓN

La tabla 5 muestra el análisis de correlación de Pearson para las variables de estudio. Se observan correlaciones positivas entre el porcentaje de mujeres en los Congresos Locales con el porcentaje de alcaldesas electas, la masa crítica de legisladoras y alcaldesas electas y el índice de educación (p=0.01). Del mismo modo, se observa una correlación significativa y positiva entre el porcentaje de alcaldesas electas con la masa crítica de legisladoras y alcaldesas electas, el índice de desarrollo humano, el índice de educación, los años promedio de escolaridad (p=0.01) y la deuda pública (p=0.05).

Las variables referidas a la masa crítica de mujeres en los Congresos Locales, están relacionadas favorablemente con el índice de educación y los años esperados de escolaridad (p=0.01). La variable referida a la masa crítica de mujeres del 20% en las Alcaldías se asocia positivamente con el índice de desarrollo humano, el índice de educación, los años promedio de escolaridad (p=0.01) y la deuda pública (p=0.05). Se muestra una correlación favorable y significativa entre la variable de masa crítica de mujeres (30%) en las Alcaldías con el índice de desarrollo humano, índice de ingreso, índice de educación, el GNI per cápita en miles de dólares y los años promedio de escolaridad (p=0.01).

El índice de desarrollo humano tiene una correlación positiva con los diferentes subíndices que lo conforman: índice de salud, índice de ingreso, índice de educación, indicador de esperanza de vida, GNI per cápita y años promedio de escolaridad (p=0.01). El tamaño de la población se asocia positivamente con el nivel de endeudamiento (p=0.01).

***TABLA 5**. Análisis de correlación*

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Women in Local Parliaments	1.000														
2. % Women in Mayoralties	.520**	1.000													
3. 20% Critical Mass in Local Parliaments	.609**	.256**	1.000												
4. 30% Critical Mass in Local Parliaments	.790**	.396**	.489**	1.000											
5. 20% Critical Mass in Mayoralties	.517**	.875**	.265**	.418**	1.000										
6. 30% Critical Mass in Mayoralties	.244**	.665**	.125*	.255**	.470**	1.000									
7. Human Development Index	0.072	.306**	0.075	0.061	.280**	.303**	1.000								
8. Health Sub-Index	-.175**	-0.017	-0.041	-.137*	-0.051	0.052	.535**	1.000							
9. Income Sub-Index	-.128*	0.111	-0.041	-0.104	0.115	.174**	.879**	.505**	1.000						
10. Education Sub-Index	.244**	.434**	.162**	.196**	.395**	.375**	.922**	.315**	.668**	1.000					
11. Life Expectancy Indicator	-.179**	-0.014	-0.031	-.141*	-0.053	0.052	.534**	.984**	.511**	.308**	1.000				
12. GNI per capita	-.124*	0.088	-0.051	-0.095	0.106	.161**	.861**	.485**	.985**	.652**	.491**	1.000			
13. Expected Years of Schooling	0.033	.266**	0.040	0.023	.238**	.305**	.952**	.441**	.795**	.934**	.439**	.788**	1.000		
14. Population Size	-0.044	0.011	-0.036	-.175**	-0.022	-0.073	-0.038	-.184**	-0.062	0.030	-.180**	-0.042	0.012	1.000	
15. % GPD Growth	-.232**	-.226**	-0.117	-.206**	-.161**	-0.039	0.118	-0.009	.266**	0.023	0.000	.287**	0.110	0.069	1.000
16. Public Debt	0.071	.139*	0.068	0.014	.129*	0.065	.166**	-0.028	0.122	.208**	-0.054	.139*	.211**	.330**	-0.027

** The correlation is significant at the 0.01 level (bilateral).
* The correlation is significant at the 0.05 level (bilateral).

Fuente: Elaboración propia

Se observan correlaciones significativas negativas entre el porcentaje de mujeres en Congresos Locales y el índice de salud, el índice de ingreso, el índice de esperanza de vida (p=0.01) y el GNI per cápita (p=0.05); entre el porcentaje de alcaldesas electas y el crecimiento del PIB estatal (p=0.01); entre el 30% de masa crítica de mujeres en los Congresos Locales y el índice de salud, el indicador de esperanza de vida (p=0.05), el tamaño de la población y el % de crecimiento del PIB (p=0.01). Entre el 20% de masa crítica de alcaldesas electas y el porcentaje de crecimiento del PIB estatal (p=0.01). No se observan problemas de multicolinealidad entre las variables de estudio.

4.3. ANÁLISIS ECONOMÉTRICO

La tabla 6 muestra el análisis de panel de datos con efectos fijos para dar respuesta a las hipótesis H1 y H2. Se adopta un panel de datos balanceado controlando por región del país y año de estudio. Las variables dependientes se conforman por el índice y subíndices de desarrollo humano a nivel sub-nacional que emite el Global Data Lab (2020): índice global (columna 1), subíndice de salud (columna 2), subíndice de nivel de vida (columna 3), subíndice de educación (columna 4), [esperanza de vida (columna 5)], [GNI per cápita (columna 6)], [años esperados de escolaridad (columna 7) y años promedio de escolaridad (columna 8)].

Las variables independientes fueron definidas en la sección 3.2. Se observa que la participación de mujeres en los Congresos Locales no incide significativamente en dos subíndices de desarrollo humano: cuando se alcanza la masa crítica del 20%, el indicador de esperanza de vida aumenta (p=0.10), mientras que cuando la masa crítica es del 30%, el indicador de años esperados de escolaridad se ve favorecido (p=0.01). También se observa una relación negativa entre la masa crítica del 30% de mujeres en los Congresos Locales y el indicador de GNI per cápita (p=0.05). Por su parte, se evidencia un efecto favorable sobre varios indicadores de desarrollo humano cuando se registra una masa crítica de mujeres del 20% en las Alcaldías electas; por ejemplo, sobre el índice de desarrollo humano (p=0.01) y sus indicadores de nivel de vida (p=0.01), educación (0.05), GNI per cápita (0.01) y años promedio de escolaridad (0.01). Del mismo modo, la variable de masa crítica del 30% de mujeres en Alcaldías, incrementa el índice de desarrollo humano (p=0.01), el subíndice de educación (p=0.01) y los años promedio de escolaridad (p=0.01). La deuda pública tiene un efecto desfavorable en la mayoría de los indicadores de desarrollo humano, el crecimiento del PIB incide favorablemente y el tamaño de la población no tiene efecto significativo. Por el contrario, las mujeres alcaldesas no inciden significativamente en los aspectos de salud y esperanza de vida. No se muestran problemas de multicolinealidad entre las variables de estudio, los valores del VIF están por debajo de 10.

Los resultados anteriores llevan a rechazar la hipótesis H1 que establece que a mayor representación de mujeres en los Congresos Estatales y Alcaldías de México, mayor índice de desarrollo humano. La participación de mujeres en los Congresos Locales y Alcaldías no favorece los indicadores de desarrollo humano. Se observa un efecto negativo entre el porcentaje de alcaldesas electas y los indicadores de desarrollo humano, nivel de vida, GNI per cápita y años promedio de escolaridad.

Por su parte, los resultados econométricos conducen a aceptar la H2, la cual sostiene que cuando se alcanza la masa crítica (20%-30%) de mujeres en los Congresos Estatales y Alcaldías de México, se incrementan algunos indicadores de desarrollo humano en México. La tabla 6 evidencia que cuando se alcanza un 20% de masa crítica de mujeres en las alcaldías se incrementan los indicadores de desarrollo humano global, subíndices de nivel de vida, de educación, GNI per cápita y años promedio de escolaridad. Del mismo modo, con una masa crítica de 30% de mujeres en las alcaldías, se observa que hay un desempeño favorable en el índice total de desarrollo humano, índice de educación y años promedio de escolaridad. El crecimiento del PIB incide positivamente en el indicador de desarrollo humano y los subíndices que lo integran.

De acuerdo con Broid (2010), el Municipio constituye la instancia de representación y gobierno más próximo a la vida cotidiana de la ciudadanía, y conoce mejor las necesidades de sus habitantes, lo que genera una mayor responsabilidad e interés en atender y proporcionar servicios con una mayor eficiencia. Estos hallazgos sugieren el fortalecimiento de la paridad de género en las Alcaldías. La participación de las mujeres en posiciones de liderazgo a nivel municipal constituye un primer acercamiento a las necesidades y prioridades de las políticas locales y la asignación eficiente de los presupuestos (United Nations Statistics Division, 2015).

***TABLA 6**. Análisis de regresión. Diversidad de género en Parlamentos Locales/Alcaldías y el Índice de Desarrollo Humano*

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Variables	IDH	Salud	Vida	Educación	Esperanza de vida	GNI	Escolaridad	Años escolaridad
Mujeres Parlamentos Locales	-0.02	-0.02	-0.01	-0.01	-1.00	-0.61	-0.54	0.02
	(-1.17)	(-1.14)	(-0.68)	(-0.62)	(-0.95)	(-0.27)	(-1.26)	(0.04)
Mas crítica 20%	0.00	0.00	0.00	-0.00	0.35*	0.18	-0.03	-0.10
	(0.16)	(1.40)	(0.92)	(-0.82)	(1.68)	(0.39)	(-0.30)	(-0.96)
Masa crítica 30%	0.00	0.00	-0.01*	0.00	0.02	-0.67*	0.22***	-0.07
	(0.13)	(0.18)	(-1.66)	(0.82)	(0.11)	(-1.86)	(2.87)	(-0.77)
% mujeres electas	-0.04*	-0.00	-0.05***	-0.05	0.19	-6.20**	-0.15	-1.38**
Alcaldes	(-1.66)	(-0.09)	(-2.39)	(-1.34)	(0.13)	(-2.45)	(-0.27)	(-1.90)
Masa crítica 20%	0.01***	0.00	0.01***	0.02**	0.04	1.33***	0.02	0.48***
	(2.49)	(0.08)	(3.25)	(2.19)	(0.14)	(2.95)	(0.20)	(2.86)
Masa crítica 30%	0.01**	-0.00	0.06	0.02***	-0.03	0.60	0.23	0.51***
	(2.13)	(-0.22)	(1.23)	(3.13)	(-0.08)	(1.09)	(1.69)	(3.03)
Deuda Pública	-0.00*	-0.00***	0.00	-0.00**	-0.13***	0.11	-0.06***	-0.03*
	(-1.70)	(-2.61)	(1.42)	(-2.13)	(-3.22)	(1.30)	(-2.98)	(-1.04)
Crecimiento PIB	0.00***	-0.00***	0.00***	0.00***	-0.04**	0.11***	0.16**	0.03***
	(2.49)	(-2.38)	(2.72)	(3.20)	(-2.31)	(3.22)	(2.35)	(2.91)
Tamaño población	-0.00	-0.00	0.00	-0.00	-0.00	0.05	0.01	-0.02
	(-0.56)	(-0.57)	(0.72)	(-0.67)	(-0.42)	(1.19)	(0.59)	(-1.48)
Región	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
Año	Yes	Yes	No	Yes	Yes	No	Yes	Yes
Constante	0.79***	0.90***	0.77***	0.71***	78.76***	17.11***	14.51***	9.10***
	(52.91)	(64.32)	(46.48)	(27.81)	(88.87)	(9.96)	(33.69)	(16.65)
R2	0.849	0.445	0.879	0.819	0.471	0.828	0.827	0.794
F test	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
VIF (Promedio)	2.53	2.53	2.53	2.53	2.53	2.53	2.53	2.53
Observaciones	241	241	241	241	241	241	241	241

5. DISCUSIÓN

La creciente participación de mujeres en las esferas políticas ha abierto la oportunidad de acercar la diversidad de género a las organizaciones públicas (Riccucci, Van Ryzin, & Lavena, 2014). Las organizaciones responderán mejor a la sociedad si reflejan las características demográficas a quienes sirven. Sin embargo, a pesar del creciente interés académico por la diversidad de género y su impacto en la sociedad, son limitados los estudios que han analizado la influencia política de las mujeres sobre indicadores de desarrollo humano a nivel sub-nacional. El objetivo de la investigación fue analizar la relación entre la participación

de las mujeres en los Congresos Locales y Alcaldías Municipales sobre la eficiencia en el índice de desarrollo humano (IDH) sub-nacional, en sus tres dimensiones, educación, salud y nivel de vida.

El estudio se centró en las 32 Entidades Federativas de México durante el periodo 2010-2018, conformando una muestra de 288 observaciones. Los resultados ponen de manifiesto un crecimiento significativo en materia de paridad de género en México. Comparando las cifras alcanzadas entre 2010 y 2018, tanto en los Congresos Locales como en las Alcaldías que integran cada Entidad Federativa. En 2018, los Estados que promovieron en mayor medida la paridad de género en los Congresos Locales fueron Morelos (70%), Chiapas (65%), Coahuila (56%), Hidalgo (53%), Colima (52%), Querétaro (52%), Campeche (51%) y Tabasco (51%), mientras que los Estados con menos participación de mujeres en sus Congresos Locales fueron Nayarit (37%), Jalisco (38%), Durango (40%) y Michoacán (40%).

Se observa que la mayoría de las Entidades Federativas ha alcanzado la paridad de género en los Congresos Locales en 2018. Si bien para las Alcaldías ocupadas por mujeres se observa un incremento promedio de 23 puntos porcentuales en 2018 vs 2010, aún no se ha logrado la paridad 50-50 en ninguna Entidad Federativa. Los Estados con una mayor representación femenina en las Alcaldías son: Tabasco (41%), Baja California (40%), Baja California Sur (40%), Sonora (40%), Tamaulipas (40%) y Coahuila (37%). Los Estados más rezagados en materia de participación de mujeres alcaldesas electas son Tlaxcala (10%), Oaxaca (15%), Morelos (18%), Colima (20%), Guanajuato (20%) y Guerrero (20%). A pesar de que la paridad de género se ha alcanzado en los Congresos Locales, aún falta camino por recorrer para las Alcaldías y las Gubernaturas, actualmente solamente una Gubernatura en México es ocupada por una mujer.

En cuanto al índice de desarrollo humano, se observa a nivel nacional un incremento en este indicador, pasando de 0.74 en 2010 a 0.77 en 2018, así como en el subíndice de educación (de 0.62 en 2010 a 0.69 en 2018). Sin embargo, existe un estancamiento en el subíndice de nivel de vida (ingreso per cápita), el cual registra el mismo resultado en 2010 y en 2018, con un indicador de 0.77. Con respecto al subíndice de salud,

se muestra una disminución de un punto porcentual (de 0.86 en 2010 a 0.85 en 2018).

Los resultados de este trabajo sugieren que la representación femenina en los Congresos Locales y Alcaldías incrementa el índice de desarrollo humano en las Entidades Federativas. Se evidencia que cuando se alcanza la masa crítica del 20%-30% de mujeres en los Congresos Locales, se registran mayores indicadores de esperanza de vida y años esperados de escolaridad. Sin embargo, son las alcaldesas electas las que inciden en mayor medida en los índices de desarrollo humano. Cuando se registra la masa crítica de 20% de mujeres en las Alcaldías, los indicadores de desarrollo humano global, nivel de vida, educación, GNI per cápita y años promedio de escolaridad se ven favorecidos de forma significativa. El análisis de robustez confirma que la representación de mujeres en las Alcaldías motiva a una eficiente asignación de gastos en los ámbitos de educación básica, salud y nivel de vida.

Finalmente, el nivel de endeudamiento incide negativamente en los indicadores de desarrollo humano, mientras que el crecimiento del PIB y el tamaño de la población los favorece. Los resultados de esta investigación son pertinentes para hacer un llamado a los responsables de legisla, diseñar e implementar políticas públicas, con el objetivo de fortalecer las estrategias en materia de paridad de género y desarrollo humano.

6. CONCLUSIONES

México es uno de los países más avanzados en materia de paridad política a nivel constitucional, lo que se ha traducido en jurisprudencia que obliga a implementarla a nivel vertical y horizontal, y es a partir de 2015, cuando se observa un cambio creciente. Si bien se han logrado avances significativos, particularmente en el caso de los Congresos Locales, en el ámbito de las Alcaldías, el avance ha sido más lento. Es necesario profundizar en los lineamientos y criterios de selección para que las mujeres que ocupan cargos políticos, desempeñen exitosamente sus responsabilidades e incidan favorablemente en el desarrollo económico y social del país.

Las implicaciones prácticas de este trabajo se ven reflejadas en una serie de recomendaciones para fortalecer las finanzas públicas y promover la incorporación de mujeres con el perfil pertinente que requiere la Nueva Administración Pública: 1) monitorear la participación de mujeres en el ámbito de las legislaturas y gobiernos locales a través de un observatorio que incluya bases de datos de sus características y desempeño alcanzado; 2) promover la diversidad étnica y cultural de las mujeres que participan en cargos de liderazgo en el sector público; 3) adoptar códigos de ética y buen gobierno en los cargos de representación popular, independientemente del género; 4) enfocar el gasto público en los proyectos esenciales para el desarrollo social con una estrategia integral en la asignación de recursos de forma eficiente y efectiva; 5) implementar un sistema de evaluación basado en objetivos que identifique las fortalezas y áreas de oportunidad de las mujeres que ocupan cargos de liderazgo en el sector público.

Finalmente, se reconocen las limitaciones de este trabajo y se identifican futuras líneas de investigación en el ámbito de la diversidad de género en el sector público. En primer lugar, la muestra de estudio se limita a México y a las variables a nivel estatal, por lo que se recomienda realizar estudios comparativos a nivel Municipal, o bien realizar comparativos con otros países latinoamericanos.

Otra limitación se centra en la influencia de las mujeres en indicadores de desarrollo humano, excluyendo su influencia en otras esferas como la innovación, índices de corrupción o competitividad de los Estados y Municipios. La investigación en temas de diversidad de género en el sector público está escasamente desarrollada en Latinoamérica, y particularmente en México, por lo que ofrece una vasta oportunidad para explorar nuevas variables de las finanzas públicas o de índole social.

7. REFERENCIAS

Alkire, S. & Deneulin S. (2009). The human development and capability approach. In Deneulin, Sevérine and Lila Shahani (eds.). An introduction to the human development and capability approach: Freedom and agency, London, UK: Earthscan.

Al-Shaer, H. & Zaman M. (2016). Board gender diversity and sustainability reporting quality. Journal of Contemporary Accounting and Economics, 12(3), 210–222.

Beaman, L., Chattopadhyay R., Duflo E., Pande R., & Topalova P. (2009) Powerful women: does exposure reduce bias? The Quarterly Journal of Economics, 124(4), 1497–1540.

Bertocchi, G. (2011). The enfranchisement of women and the welfare State. European Economic Review, 55(4), 535-553.

Bolzendahl, C., & Brooks C. (2007). Women's political representation and welfare State spending in 12 capitalist democracies. Social Forces 85(4), 1509–1534.

Brady, D. & Young Lee, H. (2014). The rise and fall of government spending in affluent democracies, 1971-2008. Journal of European Social Policy, 24(1), 56–79.

CEPAL (2018). CEPALSTAT Databases and statistical publications. Available at: http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/estadisticasIndicadores.asp?idioma=e (accessed 20 December 2020).

United Nations Equal Opportunities Commission (2003). United Nations targets for proportion of women in leadership and decision-making positions.

Crowley, J.E. (2006). Moving beyond tokenism: Ratification of the equal rights amendment and the election of women to State legislatures. Social Science Quarterly, 87(3), 519–39.

Fukuda-Parr, S. (2003). The human development paradigm: Operationalizing Sen's ideas on capabilities. Feminist Economics 9(2-3), 301-317.

Gerónimo-Antonio, V.M., Marina-Clemente, J.A., & Vázquez-Hernández, A.R. (2020). Patrones y dinámicas espaciales de desarrollo humano en los municipios de México. Desarrollo y Sociedad, 85, 111-155.

Giles-Sims, J., Green, J.C., & Lockhart, C. (2012). Do women legislators have a positive effect on the supportiveness of States toward older Ccitizens? Journal of Women, Politics & Policy, 33(1), 38–64.

Global DataLab (2020). Subnational Human Development Index. Institute for Management Research, Available at: https://globaldatalab.org/shdi/shdi/ (accessed 13 March 2021).

Grey, S. (2006). Numbers and beyond: The relevance of critical mass in gender research. Politics and Gender, 2(4), 492-530.

Herrera, P. & Fracke, P. (2007). Análisis de la eficiencia del gasto municipal y sus determinantes. Pontifica Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.

Hicks, D.L., Hicks. J., & Maldonado, B. (2016). Women as policy makers and donors: Female legislators and foreign aid. European Journal of Political Economy, 41, 46-60.

ILPES (2012). Panorama del sector público en América Latina: La gestión pública en la hora de la igualdad. Comisión Económica de la Gestión Pública en América Latina, en la hora de la igualdad.

INEGI (2019). Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Avalibale at: https://www.inegi.org.mx/ (accessed 13 February 2021).

INMUJERES (2019). Estadísticas de mujeres: Indicadores de inclusión social, igualdad y empoderamiento. Enlace Institucional de Datos Abiertos. Avaliable at: https://www.datos.gob.mx/busca/dataset?tags=mujeres (accessed 10 March 2021).

Lawless, J.L. (2004). Politics of presence? Congress women and symbolic representation. Political Research Quarterly, 57(1), 81–99.

Manita, R., Bruna, M.G., Dang, R., & Houanti, L. (2018). Board gender diversity and ESG disclosure: Evidence from the USA. Journal of Applied Accounting Research, 19(2), 206–224.

Massolo, A. (2007). Participación política de las mujeres en el ámbito local en América Latina. Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación de las Naciones Unidas para la Promoción de la Mujer. Santo Domingo, República Dominicana.

Nasser, S. (2018). Boxed women in public administration—Between glass ceilings and glass walls: A study of women's participation in public administration in the Arab States. Journal of International Women's Studies 19(3), 152-171.

Ordóñez-Tovar, J.A. (2014). Development theories and the role of the State: Human development and welfare: A proposal for a supplementary indicator to the human development index in Mexico. Política y Gobierno, 21(2), 409-441.

Pai, K. & Vaidya, S. (2009). Glass ceiling: Role of women in the corporate world. Competitiveness Review: An International Business Journal, 19(2), 106-113.

Park, S. & Liang, J. (2019). A comparative study of gender representation and social outcomes: The effect of political and bureaucratic representation. Public Administration Review, 1-11.

Park, S.S. (2017). Gendered representation and critical mass: Women's legislative representation and social spending in 22 OECD countries. Sociological Perspectives, 60(6), 1097-1114.

Phélan, M., Levy, S., & Guillén, A. (2012). Sistematización de índices e indicadores alternativos de desarrollo para América Latina. Revista Temas de Coyuntura, 66, 175-196.

Pino, F.J. (2011). Is there gender bias among voters? Evidence from the Chilean congressional elections. Working Papers 444, University of Chile, Department of Economics.

Richards, P. (2005). The politics of gender, human rights, and being indigenous in Chile. Gender & Society, 19(29), 199-220.

Riccucci, N.M., Van Ryzin, G.G., & Lavena, C.F. (2014). Representative bureaucracy in policing: Does it increase perceived legitimacy? Journal of Public Administration Research and Theory, 24(3), 537–551.

Saint-Germain, M.A. (1989). Does their difference make a difference? The impact of women on public policy in the Arizona legislature. Social Science Quarterly, 70(4), 956-968.

Scott, J. (2011). Gasto público y desarrollo humano en México Análisis de incidencia y equidad. Estudios sobre desarrollo humano. PNUD México.

Swiss, L., Fallon, K.M., & Burgos, G. (2012). Does critical mass matter? Women's political representation and child health in developing countries. Social Forces, 91(2), 531–557.

Transparencia Presupuestaria (2020). Diagnóstico sobre el avance en la implementación del PbR-SED de las Entidades Federativas, Available at: https://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx/es/PTP/EntidadesFederativas (accessed 20 March 2021).

UNDP (2019). Informe de desarrollo humano Municipal 2010-2015. Transformando México desde lo local. Mexico: Offset Santiago.

UNDP (2003). Informe sobre desarrollo humano México 2002. Mexico: Mundi-Prensa Editions.

United Nations (2018). Demographic and social statistics. Gender Statistics. United Nations.

United Nations (2015). The Wolrd's women 2015. United Nations, Ed. Washington, D.C. EE.UU.

United Nations (1948). Universal declaration of human rights. Adopted 10 December 1948. Available at www.un.org/overview/rights.html.

Verge, T. & Lombardo, E. (2019). The contentious politics of policy failure: The case of corporate board gender quotas in Spain. Public Policy and Administration, 0(0), 1-20.

Wänguerud, L. (2009). Women in parliaments: Descriptive and substantive representation. The Annual Review of Political Science, 12(51), 51–69.

World Economic Forum (2018). The Global Competitiveness Report 2013-2014. World Economic Forum, Available at: http://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport 2019.pdf (accessed 15 March 2021).

Zabludovsky-Kuper, G. (2015). Las mujeres en los ámbitos de poder económico y político de México. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, 60(223), 61-94.

EL PAPEL DE LA MUJER AGRESORA ADOLESCENTE A TRAVÉS DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN

DRA. CRISTINA GABARDA MÉNDEZ
Universidad Internacional de Valencia

DRA. NURIA CUEVAS MONZONÍS
Universidad Internacional de Valencia

DRA. ANTONIA MARTÍ ARAS
Universidad Internacional de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

El hecho de que estamos inmersos en una sociedad 2.0 es innegable, que nuestra realidad está mediada por la tecnología, también. Esta construcción digital de nuestra realidad es especialmente reseñable en el caso de los jóvenes, que utilizan la tecnología, entre otras cuestiones, para su tiempo de estudio y de ocio y para entablar y consolidar nuevas relaciones de amistad, e incluso de amor. Las tecnologías nos ofrecen un sinfín de posibilidades, pero en ocasiones, llevan asociados unos riegos derivados de una mala utilización, como problemas de identidad digital, adicciones o los fenómenos que nos ocupan: el ciberacoso y la ciberviolencia de pareja.

El primero de ellos puede ser entendido como la conducta agresiva e intencional de hostigamiento sistemático (se repite de forma frecuente) a una persona que no puede defenderse por sí misma fácilmente utilizando como herramientas las tecnologías (Slonje y Smith, 2008). Por su parte, mientras que la ciberviolencia de pareja se fundamenta en que uno de los componentes de la pareja ejerce violencia sobre el otro componente mediante medios tecnológicos. Es una conducta de abuso, control y hostigamiento a la pareja a través de las nuevas tecnologías y las redes sociales (Brown y Hegarty, 2018). Es reseñable, además, que, tal

y como apuntan Cava y Buelga (2018) en el caso de la ciberviolencia de pareja pueden diferenciarse dos formas básicas de violencia: la ciberagresión (amenazas e insultos a través de las nuevas tecnologías) y, las conductas de cibercontrol (geolocalización, control de redes sociales).

Habitualmente, si nos centramos en la figura del agresor, la literatura científica se ha centrado más en destacar la figura del hombre como acosador y la mujer como víctima por la tradicional distribución de la prevalencia. Sin embargo, en el presente estudio nos preguntamos: ¿el papel de la mujer en la violencia a través de las tecnologías siempre es pasivo? ¿Hay algún tipo de ciberviolencia donde el papel de la mujer como agresora es predominante? Para dar respuesta a estas preguntas, la presente investigación se centra en confirmar si el rol de la mujer está cambiando, convirtiéndose, casi a la par que el hombre, en acosadora. Se plantea, por tanto, cómo la mujer adolescente está cobrando protagonismo en el ejercicio de la violencia, tanto con los iguales como con la pareja.

El estudio se centra en la adolescencia por dos cuestiones fundamentales: por un lado, porque es la etapa más habitual para el desarrollo del ciberacoso (Álvarez-García et al., 2017) y, por otro, por ser una etapa crucial en el desarrollo de la persona, puesto que se alcanza la madurez, se establecen avances importantes en el desarrollo de la personalidad y se desarrollan muchas de las conductas y actitudes sociales que rigen las relaciones con los demás (Del Barrio y Ruíz, 2014).

Además, por su duración (según la Organización Mundial de la Salud, la adolescencia es el período de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años), constituye una de las etapas más importantes del desarrollo vital, caracterizándose por un ritmo acelerado de crecimiento y cambios biológicos y psicológicos.

En concreto, la adolescencia se caracteriza por un desarrollo emocional progresivo, marcado por la inestabilidad emocional, y por la formación gradual de la identidad. (Güemes-Hidalgo et al., 2017).

Además, la adolescencia está marcada por la concesión de los siguientes objetivos psicosociales: adquisición de la independencia, la

aceptación de la imagen corporal, establecimiento de relaciones con los amigos y alcance de la propia identidad (Güemes-Hidalgo et al., 2017).

Teniendo en cuenta estas características, es imprescindible abarcar de qué manera se relacionan los adolescentes con las tecnologías. Según los datos acerca del equipamiento y uso de las TIC del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2020), el teléfono móvil está presente en prácticamente todos los hogares españoles. Por otro lado, en los últimos años se ha producido un aumento en el uso de dispositivos tecnológicos por parte de los menores. Según los datos proporcionados por la encuesta, el ordenador es utilizado por el 91,5% de los menores, situando la utilización de Internet en el 94,5%. Además, el 69,5% de la población de 10 a 15 años dispone de teléfono móvil. Si revisamos las diferencias por edad, el uso de la tecnología se hace más patente a medida que aumentan los años de los menores, sobre todo a partir de los 13. En cuanto a las diferencias por sexo, los datos señalan que son las chicas las que realizan un uso mayor de las TIC, aunque existen diferencias entre los tipos de actividades que realizan chicos y chicas, tal y como señalan los datos del último informe publicado por el Instituto de la Juventud en nuestro país. Cabe indicar que el consumo en cuanto a series y películas online es similar entre los chicos y chicas, en cambio, las chicas utilizan más Internet o redes sociales para la realización de tareas académicas mientras que ellos suelen recurrir a la red para jugar a videojuegos o chats (Instituto de la Juventud, 2020).

Partiendo de los datos de uso y equipamiento, cabe profundizar más sobre la utilización real que hacen los adolescentes de las redes sociales. Tal y como señala We Are Social (2021), existen hoy en día 29 millones de usuarios que están activos en las redes sociales en nuestro país. Los usuarios suelen pasar casi 2 horas al día conectados y lo hacen mediante teléfono móvil principalmente. Sería Youtube la red más utilizada es con casi el 90% de la población de nuestro país, seguida de Whatsapp (86%) y Facebook (79%), que sería la red social con un mayor número de usuarios registrados (22 millones). Tras estas redes, estarían Instagram (20 millones), Linkedin (con 14 millones) y Twitter con más de 4 millones.

Del Prete y Redón (2020) indican que la mayoría de los adolescentes utilizan redes sociales para formar parte del grupo, seguir lo que los demás hacen y no quedar fuera de la tendencia. Esto nos sitúa en el punto de que una parte importante de la socialización de nuestros adolescentes se realiza de manera online. Por otro lado, las redes sociales también son utilizadas por los jóvenes para el entretenimiento, fundamentalmente, por su facilidad para para compartir contenidos, informarse y conseguir popularidad (López-de-Ayala, et al., 2020; Rubio y Perlado, 2017).

A través de las redes sociales, aparte de contactar con amigos y familiares, también se forjan y diluyen relaciones de amor, siendo estas relaciones de pareja online son un reflejo de la sociedad líquida en que vivimos (Muñiz et al., 2015). En este tipo de ciber-relaciones a distancia, las redes sociales sirven de mecanismo de vigilancia y control (Billedo et al., 2015), auspiciado por el acceso sin restricciones y el anonimato (Kowalski et al., 2014).

Teniendo en cuenta las diferentes redes sociales que utilizan los adolescentes, hay que destacar que en los que se percibe un mayor riesgo de sufrir violencia son Facebook, Whatsapp, ask.fm e Instagram. Generalmente las agresiones dirigidas a las chicas suelen basarse en colgar fotos o videos humillantes, mostrando a la mujer como un objeto sexual. En cambio, las agresiones que tiene como foco un chico se centra resaltar que su físico no es lo suficientemente masculino (Donoso et al., 2018).

Por otro lado, Linne y Angilletta (2016), llegaron a la conclusión de que también se producían a través de las redes sociales amenazas y advertencias de una violencia futura, peleas y enfrentamientos que comienzan online y que se acaban materializando de manera presencial.

En este punto, nos parece interesante conocer qué papel juega la mujer adolescente en las ciberagresiones, tanto al grupo de iguales como a la pareja. Generalmente, se le ha atribuido un papel de víctima (Calamestra, 2011), pero está demostrado que las mujeres también son partícipes en el ejercicio de la violencia a través de la tecnología, en especial a través de las redes sociales. Es evidente que la tasa de mujeres que han

sufrido violencia, sobre todo la relacionada con la violación sexual, la violencia feminicida o el acoso laboral, es superior a la de los hombres (Castro y Casique, 2019), pero si nos centramos en la violencia ejercida en el noviazgo o entre el grupo de iguales, y a través de las redes sociales (objetivo de nuestro estudio) la tasa de prevalencia es semejante entre chicos y chicas.

Esto se observa ya en el estudio realizado por González y Prendes (2018) en centros de educación secundaria de la Región de Murcia, donde de una muestra de 950 alumnos (50,4% chicos y 49,6% chicas), el 23,8% de las adolescentes y el 22,8% de los chicos indicaron haber realizado una o más conductas de ciberagresión.

Si nos centramos en las relaciones de noviazgo y la violencia ejercida a través de la utilización de las tecnologías, los chicos universitarios informan de mayores niveles de victimización que las chicas (Donoso et al., 2017; Durán y Martínez-Pecino, 2015).

En cuanto al tipo de violencia que se ejerce a través de la tecnología, Martín et al., (2016) nos indican que las conductas más habituales son el acoso a través de las redes sociales y WhatsApp, las amenazas con revelación de datos, vídeos o fotografías, el control de las amistades en las redes sociales, darse de baja en las redes sociales, obligar a una persona a realizar el envío de fotografías o vídeos o usurpar la contraseña de la red social de pareja. En este estudio, además, se refleja que en algunas de estas categorías las mujeres son más activas que los hombres, como por ejemplo en colgar imágenes comprometidas de la pareja. Estos datos demuestran el nuevo papel que está adquiriendo la mujer en el ejercicio de la violencia utilizando la tecnología.

Podemos concluir, por tanto, que el uso extendido de la tecnología por parte de los individuos, aparte de ofrecer un sinfín de ventajas, ofrece, también, un marco favorable para el acoso y la intimidación entre iguales (Campbell y Bauman, 2018) y con las parejas, además de materializar el ejercicio de la violencia mediante la tecnología o cyberbullying.

Ante este escenario, surge la necesidad de analizar en profundidad qué rol está manteniendo actualmente la mujer en este fenómeno social.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

Este estudio tiene como objetivo principal evaluar la tasa de prevalencia en el ejercicio de la violencia a través de las nuevas tecnologías de las mujeres adolescentes.

2.2. HIPÓTESIS

Atendiendo al objetivo general, se plantean dos hipótesis de trabajo en la presente investigación:

- H1: Existe una alta prevalencia de ejercicio de conductas violentas y agresión dirigida hacia el grupo de iguales a través de las redes sociales por parte de las mujeres adolescentes (ejercicio de Cyberbullying).
- H2: No existen diferencias significativas entre hombres y mujeres adolescentes en el ejercicio de las conductas violentas dentro de las relaciones de pareja (ejercicio de Ciberviolencia de Pareja).

3. METODOLOGÍA

Para dar respuesta al objetivo de la investigación y verificar las hipótesis planteadas, se propone un estudio de corte cuantitativo, eminentemente descriptivo.

La muestra está compuesta por 639 adolescentes, estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de cuatro centros de la provincia de Valencia. Concretamente, se trata de 313 chicos (49%) y 326 chicas (51% chicas), con edades comprendidas entre los 12 y 18 años (M = 14,11; DT = 1,69). La selección de los participantes se realizó mediante muestreo estratificado por conglomerados utilizando como unidades de muestreo los centros educativos, públicos y concertados, de enseñanzas secundarias y bachillerato de la Comunidad Valenciana.

La recogida de información se realiza mediante dos instrumentos, ambos validados (ver tabla I):

***TABLA 1**. Escalas utilizadas*

Conducta de acoso	Índice de Fiabilidad
Escala de Ciberagresiones (CYBAG R) Buelga, Ortega-Barón y Torralba (2016)	Alpha: .88
Escala de ciber-violencia en Parejas adolescentes (Cib-VPA) Cava y Buelga (2018)	Alpha: .88

Fuente: elaboración propia

La ciberviolencia infringida hacia los iguales se evaluó mediante la Escala de Ciber Agresiones entre iguales -CybAG_R- (Buelga et al., 2016). Se trata de un instrumento compuesto por 24 ítems que miden la frecuencia con la que se ha participado en comportamientos agresivos a través de nuevas tecnologías en los últimos 12 meses. Concretamente, se evalúan comportamientos de hostigamiento, persecución, denigración, violación de la intimidad, exclusión social, violación de la intimidad y suplantación de la identidad. Los ítems se contestan mediante una escala tipo Likert con 5 posibilidades de respuesta que van desde 1 (nunca) a 5 (muchas veces).

Por otro lado, se empleó la Escala de Ciberviolencia de Parejas Adolescentes -Cib-VPA- (Cava y Buelga, 2018). Este instrumento está compuesto por dos subescalas (cibercontrol y ciberagresión) compuestas por 22 ítems cada una. En ellas, se evalúa la frecuencia con que se ejercen y sufren conductas violentas en las relaciones de pareja a través de las tecnologías. Los ítems se contestan mediante una escala tipo Likert con 5 posibilidades de respuesta que van desde 1 (nunca) a 4 (siempre).

En cuanto al procedimiento, para la selección de la muestra participante en este estudio, se contactó con varios centros escolares, a fin de poder prospectar su interés inicial en participar en él. Tras esto, se presentó el proyecto a los equipos directivos y los departamentos de orientación de los centros para que pudieran valorar con mayor claridad su interés.

Una vez aceptada la colaboración, se solicitó a cada una de las instituciones educativas responsables una autorización expresa, imprescindible para poder llevar a cabo la investigación en el centro escolar. Tras la gestión administrativa, se organizaron seminarios informativos con la comunidad educativa de cada centro (en primer lugar, con la dirección y el claustro y, en segundo, con las familias, a quienes se les solicitó un permiso específico). Una vez recogidas las autorizaciones familiares, se concertaron las fechas para la recogida de información. Durante las sesiones con los estudiantes, se les informó acerca de los objetivos de la investigación, así como de que su participación era voluntaria y el tratamiento de los datos sería confidencial. Cabe reseñar, por último, que durante el desarrollo de esta investigación se respetaron los principios fundamentales de la Declaración de Helsinki.

En relación al análisis de los datos obtenidos, se proponen varias cuestiones. Por un lado, se han realizado análisis de fiabilidad para conocer las propiedades psicométricas de cada uno de los instrumentos utilizados en el estudio. Para comprobar la consistencia interna tanto de la escala general, como de cada uno de los factores que la componen, se ha calculado el coeficiente Alpha de Cronbach. Dicho coeficiente permite estimar la fiabilidad del instrumento de medida, asumiendo que los ítems miden un mismo constructo y están altamente correlacionados. De este modo, cuanto más cerca se encuentre el indicador Alpha de 1 mayor será la consistencia interna de los ítems analizados.

Posteriormente, se han efectuado análisis descriptivos, Se han realizado análisis de frecuencias y descriptivos de las variables de estudio para comprobar la distribución de los datos. Además, se realizaron análisis de contingencia para probar la asociación entre variables y su nivel de significación, a través del estadístico chi-cuadrado. En estos análisis se ha incluido el valor del tamaño del efecto, medido a través del estadístico V de Cramer.

En tercer lugar, se realizaron análisis de varianza para contrastar las diferencias a través de las medias de las variables en función del sexo, al no cumplirse los criterios de normalidad, se han empleado las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis, en función del número de subgrupos. Estas pruebas comparan dos o más

grupos de casos existentes de una variable y comprueban si provienen de la misma población, es decir, contrastan la hipótesis nula de homogeneidad de las poblaciones.

Para el análisis de todas estas cuestiones se ha utilizado el paquete estadístico SPSS versión 20.

4. RESULTADOS

Previamente a dar respuesta específica al objetivo general de este estudio, cabe reseñar que, en términos generales, hay una tasa reseñable de ciberagresores en la muestra analizada. Tal y como puede observarse en la tabla 2, un 53,7% de los adolescentes han ejercido cyberbullying en alguna ocasión, frente a un 46,3% que no lo ha hecho.

TABLA 2. *Prevalencia del Cyberbullying*

Cyberbullying	Frecuencia	Porcentaje
No Agresor	303	46.3%
Agresor	351	53.7%
Total	**654**	**100%**

Fuente: elaboración propia

Si analizamos estos datos en función del género, encontramos que, en el caso del cyberbullying, existe una mayor prevalencia de ciberacosadores entre los chicos que entre las chicas (ver tabla 3). Concretamente, un 58% de los varones manifestaba haber ejercicio la violencia entre iguales mediante la tecnología frente a un 49,6% de las mujeres. Estos datos ponen de manifiesto que la mayor parte de los chicos y alrededor de la mitad de las chicas habrían participado como agresores en conductas de cyberbullying.

TABLA 3. *Prevalencia del Cyberbullying por sexos*

	No implicado		Ciberagresor		Total	
CB	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Chico	303	46.3%	185	58%	319	48.8%
Chica	351	53.7%	166	49.6%	335	51.25%
Total	**654**	**100%**	**654**	**53,7%**	**654**	**100%**

Fuente: elaboración propia

Analizando, por otro lado, la tasa de prevalencia en el caso de la ciberviolencia de pareja, parece ser un fenómeno menos habitual entre nuestra muestra (ver tabla 4). En este caso, habrían ejercido la violencia mediada por la tecnología con las parejas el 36,8% de los adolescentes consultados:

TABLA 4. *Prevalencia de Ciberviolencia de Pareja Adolescente*

Ciberviolencia Pareja	Frecuencia	Porcentaje
No Implicados	160	63.2%
Implicados	93	36.8%
Total	253	100%

Fuente: elaboración propia

El análisis de esta realidad por sexos, se presenta diferenciado en conductas de control y de agresión.

Los descriptivos de la ciberviolencia de pareja tipo Control arrojan que son las mujeres quienes la ejercen en mayor medida (41.0%) frente a los chicos (31.2%), aunque estas diferencias no llegan a ser estadísticamente significativas (ver tabla 5):

TABLA 5. *Prevalencia de la Ciberviolencia de Pareja por sexos (Control)*

	No implicado		CVP (Control)		Total	
CVP	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Chico	75	68.8%	34	31.2%	109	43.1%
Chica	351	59.0%	59	41%	144	59.6%
Total	**160**	**53.2%**	**93**	**36.8%**	**253**	**100%**

Fuente: elaboración propia

En relación con la ciberviolencia de parejea tipo Agresión, sin embargo, la prevalencia es más elevada entre los chicos (15.6%) que entre las chicas (8.3%), aunque la diferencia no es significativa desde el punto de vista estadístico (ver tabla 6).

TABLA 6. *Prevalencia de la Ciberviolencia de Pareja por sexos (Agresión)*

	No implicado		CVP (Agresión)		Total	
CVP	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Chico	92	84.4%	17	15.6%	109	43.1%
Chica	132	91.7%%	12	8.3%	144	59.6%
Total	224	**88.5%**	**29**	**11.5%**	**253**	**100%**

Fuente: elaboración propia

En último lugar, se exponen a continuación, los análisis referentes a las posibles diferencias existentes en las variables CB y CVP, en sus dos modalidades, en función del sexo. Tal y como puede observarse en la tabla 7, los resultados indican que, en el caso del cyberbullying, el estadígrafo de U de Mann-Whitney fue de 49722.5 y el valor de p (Sig. asintót. (bilateral)) de .012 por lo que se rechaza la hipótesis nula y se concluye que las diferencias en el CB en función del factor sexo son significativas, con un nivel de significación del 5%.

TABLA 7. Diferencias en cyberbullying y ciberviolencia de pareja en función del sexo

Variables	Sexo	N	Media	T	U	Sig. bilateral
CA	Chico	330	1.26	37	49722.50	.012*
	Chica	339	1.19	.26		
AConPj	Chico	109	1.18	.39	7259.00	.235
	Chica	144	1.18	.31		
AAgPj	Chico	109	1.09	.28	7988.00	.049*
	Chica	144	1.03	.16		

Fuente: elaboración propia
*p<.05 (bilateral) **p<.01 (bilateral)
N=Tamaño Muestral DT=Desviación Típica U=U de Mann-Whitney
CA= Cyberbullying Agresión AConPj=Ciberdating Control Pareja AAgPj=Ciberdating Agresor Pareja

Sin embargo, en el caso de la ciberviolencia de pareja, las diferencias solamente son significativas en el caso de la de tipo agresión (U de Mann-Whitney fue de 7988 y valor de *p* -Sig. asintót. Bilateral - de .049), no siendo significativas las diferencias en el caso de la ciberviolencia de pareja de tipo Control en función del sexo.

5. DISCUSIÓN

En primer lugar, analizada la prevalencia por sexos nuestro estudio concluye que, más de la mitad de los adolescentes escolarizados en centros de educación secundaria obligatoria y bachillerato, han ejercido violencia hacia sus iguales a través de las tecnologías de la información y la comunicación en los últimos doce meses. Estos datos van en consonancia con otros estudios que obtuvieron resultados similares como (Aboujaoude et al., 2015; Ortega-Barón, 2018; Rice et al., 2015). Estos datos son superiores a los que se reflejan en el estudio de González y Prendes (2018) dónde tan sólo el 23,8% de las chicas había ejercido la violencia.

De ese porcentaje que ha sido ciberagresor, el 49,6% son chicas, frente al 58% de los chicos. Este dato refleja, tal y como planteábamos, que la

mujer está teniendo un papel protagonista en las conductas violentas hacia los iguales a través de la tecnología. Estos datos coinciden con otros estudios en los que se recoge que no hay diferencias significativas en cuanto a la violencia que ejercen hombres y mujeres a través de las redes sociales (Cuesta et al., 2018; Garaigordobil y Aliri, 2013).

Por otro lado, en cuanto a los datos de la ciberviolencia de pareja, como se desprende del estudio presentado, las chicas adolescentes que ejercen la violencia, no sólo están cobrando protagonismo si no que están a la par con los chicos en la variable de control. Estos datos irían en la línea de los resultados obtenidos por Donoso et al., 2017; Durán y Martínez-Pecino, 2015. Si es cierto que, en la variable de agresión, los varones superan a las mujeres.

Este escenario nos deja en el punto en el que, evidentemente la mujer es actualmente la que más recibe la violencia a través de la tecnología, pero, poco a poco, está convirtiéndose en hostigadora también, e incluso hay estudios que demuestran, como hemos visto, que en el caso de las relaciones de pareja las adolescentes utilizan en gran medida el control sobre sus parejas a través de la tecnología.

Debemos, en este punto recoger que, en nuestro estudio contamos con algunas limitaciones que a continuación indicamos: en primer lugar, nos hallamos ante una escasa literatura científica sobre el estudio de la conducta de las mujeres agresoras a través de las tecnologías. En segundo lugar, la posible existencia de sesgos derivados de la deseabilidad social en las respuestas emitidas en las escalas de autoinforme que ha sido el método empleado para la recogida, si bien estudios previos han constatado la fiabilidad y validez de este tipo de instrumentos para la medición de conductas de riesgo en adolescentes.

En última instancia, nuestro estudio se centra únicamente en la Comunidad Valenciana, no pudiendo hacer una representación nacional.

Con respecto a la prospectiva o planteamiento de líneas futuras de investigación, consideramos fundamental seguir avanzando en estudiar y analizar el comportamiento de las mujeres en el ejercicio de la violencia, ya sea a través de la utilización de las tecnologías o no. Esto nos ayudaría a poder plantear programas de prevención e intervención eficaces y adaptados a la

demanda de acción que se requiere en esta área.

Por otro lado, siendo conscientes de que este fenómeno es de carácter multidimensional, sería interesante analizarlo desde un puesto de vista más integral. Para ello, sería necesario analizar qué variables pueden incidir en el ejercicio de las conductas violentas, incluyendo dimensiones relativas al contexto familiar (estilos parentales, clima familiar, situación social de la familia, etc.), de índole individual (ajuste psicosocial, satisfacción con la vida, autoestima, etc.), de cariz académico (actitud hacia el estudio, rendimiento académico, etc.) y de ámbito social (competencia social, reputación social, conductas de ocio, etc.). De este modo, y más allá de la prevalencia, se podría indagar acerca de qué variables podrían ser predictoras del perfil del agresor.

En relación al instrumento, cabría complementar el análisis cuantitativo derivado de las diferentes escalas con técnicas de recogida de información de carácter cualitativo (entrevistas, grupos de discusión, etc.) para conocer el fenómeno de estudio de una manera holística.

Por último, podría replicarse el mismo estudio en otras Comunidades Autónomas para triangular los resultados obtenidos y conocer un panorama de esta problemática a nivel estatal.

6. CONCLUSIONES

La violencia, ya sea presencial o a través de la tecnología es uno de los grandes hándicaps presentes tanto en el ámbito escolar como en el conjunto social. Hemos podido constatar que el rol tradicional de la mujer dentro de este fenómeno está cambiando, adquiriendo un mayor protagonismo en las conductas agresoras. Esto supone un nuevo reto en el estudio del fenómeno porque, lejos de reducirse su papel como víctima la convierte también en una hostigadora especialmente en las relaciones de pareja ejerciendo el control sobre ellas invirtiendo el rol de género tradicional en los fenómenos violentos.

En este punto, es necesario seguir avanzando en las herramientas necesarias para combatir la violencia a través de las tecnologías. Para ello, se necesita del apoyo de todos los ámbitos de la sociedad: familia,

escuela, medios de comunicación y organismos nacionales. Este fenómeno de estudio requiere de un gran esfuerzo y un trabajo compartido entre todos ellos, de manera que se pueda abordar integralmente. Es necesario seguir analizando el ciberacoso, trabajar en la implementación de proyectos y programas desde las escuelas y los organismos nacionales para hacer frente a esta problemática social.

7. REFERENCIAS

Aboujaoude, E., Savage, M. W., Starcevic, V., & Salame, W.O. (2015). Cyberbullying: Review of an old problem gone viral. *Journal of adolescent health, 57*(1), 10-18. http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.011

Álvarez-García, D., Barreiro-Collazo, A., & Núñez, J.C. (2017). Ciberagresión entre adolescentes: prevalencia y diferencias de género. *Comunicar, 25*(50), 89-97. https://doi.org/10.3916/C50-2017-08

Billedo, C., Kerkhof, P., & Finkenauer, C. (2015). The use of social networking sites for relationships maintenance in long-distance and geographically close romantic relationships. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking 18*(3), 152-157. http://doi.org/10.1089/CYBER.2014.0469

Brown, C., & Hegarty, K. (2018). Digital dating abuse measures: A critical review. *Aggression and violent behavior, 40*, 44-59. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.03.003

Buelga, S., Ortega-Barón, J., & Torralba, E. (2016). *Propiedades psicométricas de las escalas revisadas de cyberbullying: CybVic_R. CybAG_R*. En II Congreso Internacional de la Sociedad Científica Española de Psicología Social. Elche (España).

Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. (Tesis doctoral). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, Córdoba.

Campbell, M., & Bauman, S. (2018). *Reducing cyberbullying in schools: International evidence-based best practices*. Academic Press.

Castro, R. y Casique, I. (2019). Patrones de direccionalidad de la violencia en el noviazgo: prevalencia y posibles explicaciones. En I. Casique (coord.). *Nuevas rutas y evidencias en los estudios sobre violencia y sexualidad de adolescentes mexicanos. Contribuciones con base en una encuesta en escuelas (Enessaep)* (pp. 75-110). Universidad Nacional Autónoma de México.

Cava, M.J. y Buelga, S. (2018). Propiedades psicométricas de la escala de ciber-violencia en parejas adolescentes (Cib-VPA). *Suma Psicológica, 25*(1), 51-61.

Cuesta, J.D., Muñoz, M.A. e Izquierdo, T. (2018). Ciberbullying: análisis comparativo entre menores de España y Francia. *Revista de Humanidades, 33*, 173-188.

Del Barrio, A. y Ruíz, I (2014). Los adolescentes y el uso de las redes sociales *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(3), 571-576

Del Prete, A. y Redón, S. (2020). Las redes sociales on-line: Espacios de socialización y definición de identidad*. Psicoperspectivas, 19*(1), 86-96. https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1834

Donoso-Vázquez, T., Rubio, M.J. y Vilà, R. (2017). Las ciberagresiones en función del género. *Revista de Investigación Educativa, 35(1),* 197-214. http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.249771

Donoso- Váquez, T., Rubio, M. J. y Vilà R. (2018). La adolescencia ante la violencia de género 2.0: concepciones, conductas y experiencias. *Educación XX1 21*(1), 109-133. https://doi.org/10.5944/educxx1.20180

Durán, M. y Martínez-Pecino, R. (2015). Ciberacoso mediante teléfono móvil e Internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes. *Comunicar, 44*(22), 159-167. http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-17

Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2013). Ciberacoso ("Cyberbullying") en el País Vasco: diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Psicología Conductual, 21* (3), 461-474.

González, V. y Prendes, M.P. (2018). Ciberacosadores: un estudio cuantitativo con estudiantes de secundaria. *Píxel Bit. Revista de Medios y Educación (53),* 137-149. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.09

Güemes-Hidalgo, M; Ceñal, M.J. e Hidalgo, M.I., (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, *13*(4), 233-243.

Instituto Nacional de Estadística (2020). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*. https://www.ine.es/prensa/tich_2020.pdf

Instituto de la Juventud (2021). *Informe de la juventud en España 2020. http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2021/03/informe_juventud_espana_2020.pdf*

Kowalski, R.M., Giumetti, G.W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M.R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin, 140*(4), 1073-1137. https://doi.org/10.1037/a0035618

Linne, J. y Angilletta, M. F. (2016). Violencia en la red social: una indagación de expresiones online en adolescentes de sectores populares marginalizados del área metropolitana de Buenos Aires. *Salud Colectiva 12*(2), 279-294. http://dx.doi.org/10.18294/sc.2016.741

López-de-Ayala, M.C., Vizcaíno-Laorga, R y Montes-Vozmediano, M (2020). Hábitos y actitudes de los jóvenes ante las redes sociales: influencia del sexo, edad y clase social. *Profesional de la información 29*(6), 1-13. https://doi.org/10.3145/epi.2020.nov.04

Martín, A., Pazos, M., Montilla, M.V.C. y Romero, C. (2016). Una modalidad actual de violencia de género en parejas jóvenes: las redes sociales. *Educación XXI, 19(2),* 405-429. http://doi.org/10.5944/educXX1.13934

Muñiz, M., Cuesta, P., Monreal, M.C. & Povedano, A. (2015). Violencia de pareja online y offline en la adolescencia: el rol de la soledad y del género. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 9, 85-97. doi:10.4995/reinad.2015.3898

Ortega-Barón, J. (2018). *Prevención del acoso en adolescentes a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: programa prev@ cib* (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia.

Rice, E., Petering, R., Rhoades, H., Winetrobe, H., Goldbach, J., Plant, A., Montoya, J., & Kordic, T. (2015). Cyberbullying perpetration and victimization among middle-school students. *American Journal of Public Health, 105*(3), 66-72. https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.302393

Rubio, J. y Perlado, M. (2015). El fenómeno WhatsApp en el contexto de la comunicación personal: una aproximación a través de los jóvenes universitarios. *Revista ICONO14 Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes, 13*(2), 73-94. https://doi.org/10.7195/ri14.v13i2.818

Slonje, R., & Smith, P. (2008). Cyberbullying: another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology 49,* 147-154. https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.x

We Are Social. (2021). *Estudio sobre el uso de redes sociales en España*. https://www.epdata.es/datos/usuarios-redes-sociales-espana-estudio-iab/382

DISFUNCIÓN FAMILIAR Y PRESENCIA DE VIOLENCIA POR EL COMPAÑERO ÍNTIMO EN MUJERES DE COMUNIDADES RURALES EN CHIMBORAZO-ECUADOR

MARTHA CECILIA MEJÍA PAREDES
Escuela Superior Politécnica de Chimborazo

VERÓNICA RAQUEL MEJÍA PAREDES
Universidad Nacional de Chimborazo

1. INTRODUCCIÓN

La violencia por la pareja íntima (VPI) es el tipo de violencia que más comúnmente afecta a la mujer (Carmona-Torres et al., 2017) constituyéndose en un problema de salud pública (Carneiro et al., 2019). A nivel mundial millones de mujeres son o han sido víctimas de violencia de género, siendo una expresión extrema de las relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres reflejadas tanto en el ámbito público como en el doméstico (Naciones Unidas, 2006).

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) el 35% de las mujeres en el mundo ha sido víctima de violencia física y/o sexual por parte de su pareja y el 38% de homicidios femeninos se debe a la violencia conyugal (Garcia-Moreno, 2013). Por su parte, la Organización Panamericana de la Salud (OPS), en su informe "Violencia contra la mujer en América Latina y el Caribe" presenta resultados sobre la violencia contra las mujeres en doce países, mostrando altos porcentajes de mujeres de 15 a 49 años que mencionaron haber vivido violencia física o sexual por parte de un esposo o compañero alguna vez; la mayor parte de ellas habían sufrido violencia física, también informaron de maltrato emocional, y muchas otras señalaron haber sido obligadas con frecuencia por su pareja a tener relaciones sexuales (Bott et al., 2014).

En Ecuador, los problemas de salud asociados a la violencia aparecen entre las primeras causas de enfermedad y muerte, en casi todos los perfiles epidemiológicos (Ministerio de Salud Pública de Ecuador, 2011). De acuerdo con la Encuesta de Violencia contra las Mujeres en 2019, 65 de cada 100 mujeres han experimentado algún tipo de violencia de género a lo largo de su vida y 32 de cada 100 lo han experimentado en los últimos 12 meses, el 43% lo ha sufrido por parte de su pareja o expareja, según su auto identificación étnica se presenta en el 64% de indígenas. Es importante destacar que 1 de cada 4 mujeres ha vivido violencia sexual, siendo la violencia psicológica la forma más recurrente con el 41%, en las mujeres que tienen menos nivel de instrucción la violencia llega al 70,5%. En Chimborazo la violencia de género afecta a más del 52% de mujeres (INEC, 2019).

Una de las características que históricamente ha conllevado la violencia contra las mujeres ha sido su escasa visibilidad, ya que muchas sociedades lo han visto como algo normal y relegada al ámbito privado (Castro & Cacique, 2008). Es consecuencia de una situación de discriminación que tiene su origen en una estructura social de naturaleza patriarcal, en el que se adjudican simbólicamente las expectativas y valores que cada cultura atribuye a hombres y mujeres (Maqueda Abreu, 2006).

La OMS considera una serie de factores individuales, familiares y sociales que protegen a la mujer o la exponen a una situación de riesgo de sufrir violencia de género. Estos factores se relacionan con el nivel educativo de la mujer, grado de desigualdad económica entre hombres y mujeres, las actitudes hacia los papeles asignados a cada sexo, dichos factores se consideran de tipo social y cultural, mientras que el nivel de comunicación del hombre con su mujer, el consumo de alcohol y drogas, situación laboral de la pareja, historia de maltrato en la familia, son factores de tipo individual o personal (Organización Mundial de la Salud, 2005).

La familia es el grupo social más violento y en el que se perpetra más violencia. Es más probable que una persona sea agredida o asesinada por algún familiar o en su casa, que en otro lugar o por otra persona (Arriazu, 2000). La violencia intrafamiliar derivada de la disfunción

familiar presenta una elevada tendencia a establecer relaciones horizontales de corte patriarcal, que casi siempre desembocan en actos agresivos hacia mujeres, niños y niñas y, en algunas ocasiones hacia el adulto mayor (Gonzales Portillo et al., 2013).

Considerando que la violencia dentro del núcleo familiar es la forma más común de violencia de género o violencia contra la mujer, el propósito de esta investigación fue determinar si existe correlación entre disfunción familiar y la presencia de violencia ejercida hacia la mujer por parte de su pareja dentro del hogar, particularmente en mujeres de comunidades rurales de la provincia de Chimborazo en Ecuador.

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Analizar la correlación entre disfunción familiar y la presencia de abuso físico y abuso no físico por parte del compañero íntimo en mujeres de comunidades rurales en Chimborazo.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar a mujeres campesinas en relación con aspectos sociodemográficos y económicos Un tema nuevo
- Estimar el nivel de disfunción familiar en mujeres del sector rural de las comunidades en estudio
- Determinar la presencia de abuso físico y psicológico por el compañero íntimo.
- Evaluar el riesgo de maltrato físico y no físico por la presencia de disfunción familiar

2.3. HIPÓTESIS

- Existe correlación entre disfunción familiar y la presencia de abuso físico y abuso no físico por el compañero íntimo en mujeres de comunidades rurales

3. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de estudio

La investigación es observacional, de tipo analítico-correlacional, de corte transversal.

3.2. Participantes

La población objetivo del presente estudio estuvo constituida por mujeres campesinas de 18 a 60 años, pertenecientes a organizaciones comunitarias ubicadas en las parroquias Calpi, San Juan, San Andrés y San Isidro en Chimborazo, Ecuador. Según información suministrada por las organizaciones de mujeres, existen un total de 725 socias. Se establecieron los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

Criterios de inclusión:

- Mujeres de 18 a 60 años, estableciéndose este rango de edad por conveniencia del estudio. Se ha considerado además que estudios en algunos países en Latino América incluyen a mujeres en edad fértil o hasta los 55 o 60 años de edad, excluyendo a niñas y mujeres adultas mayores (Alméras et al., 2002; Sierra et al., 2011).
- Casadas, alguna vez casadas, unidas o con pareja.
- Con domicilio en las comunidades objetivo de estudio.

Criterios de exclusión:

- Mujeres menores de 15 y de 61 años y más.
- Solteras nunca unidas, sin pareja, sin formación de familia
- Mujeres que no residan en las comunidades objetivo del estudio
- Sin capacidad cognitiva
- Negarse al estudio

El plan de muestreo utilizado fue de estratificación por parroquias en donde existen las organizaciones de mujeres. Para el cálculo de la muestra se consideró el total de socias pertenecientes a las organizaciones comunitarias (725), mediante muestreo probabilístico aleatorio estratificado, para población conocida y variables cualitativas, con un límite de confianza de 95% y un error de 5%. De esta manera, el tamaño de la muestra quedó establecido en 251 mujeres campesinas, de las cuales 22 pertenecen a Calpi, 88 a San Juan, 87 a San Andrés y 54 a San Isidro. Para la selección de las mujeres que formaron parte del estudio se solicitó una lista de socias pertenecientes a las organizaciones comunitarias de donde se obtuvieron aleatoriamente sus nombres. Si alguna mujer seleccionada no cumplía con los criterios de inclusión establecidos era reemplazada por otra mujer que si los cumplía.

3.3. Variables de estudio

Características socioeconómicas y demográficas. - Se recogió información básicamente de: edad, estado civil, nivel de instrucción, número de hijos, auto identificación étnica, religión y nivel socio económico de las mujeres de las organizaciones comunitarias.

Funcionalidad familiar. - Se recabó información sobre la percepción de la funcionalidad familiar a través de 4 niveles: Buena función familiar, disfunción familiar leve, disfunción familiar moderada y disfunción familiar grave.

Violencia por el compañero íntimo. - Dentro de la variable violencia por el compañero íntimo se consideró básicamente el abuso no físico (psicológico y emocional); y el abuso físico en el que se incluye el abuso sexual.

3.4. Técnicas e instrumentos para la recolección de información

Se recogieron las características socioeconómicas y demográficas, la funcionalidad familiar y tipos de violencia contra la mujer mediante entrevistas estructuradas y cuestionarios.

Para recabar información sobre las características demográficas y situación socioeconómica de las mujeres, se utilizó una encuesta de datos

básicos, así como la Encuesta de Estratificación del Nivel Socioeconómico que utiliza el INEC en Ecuador, la cual está disponible en su sitio Web y es de libre uso. Según esta encuesta los hogares se dividen en cinco estratos: A (Alto), B (Medio alto), C+ (Medio típico), C- (Medio bajo) y D (Bajo). Las características de la vivienda tienen un puntaje de 236 puntos, educación 171 puntos, características económicas 170 puntos, bienes 163 puntos, TIC 161 puntos y hábitos de consumo 99 puntos (Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos del Ecuador, 2011).

Para determinar los niveles de disfunción familiar se utilizó el cuestionario del APGAR familiar, el cual consta de cinco preguntas que evalúa 5 dimensiones: la adaptación, participación, crecimiento, afecto y recursos de los miembros de la familia permitiendo un acercamiento a la realidad interna de sus relaciones. Cada una de las respuestas tiene un puntaje que va entre los 0 y 4 puntos, en una escala de Likert (0 = nunca; 1=casi nunca; 2=algunas veces; 3=casi siempre; 4=siempre) (Alegre Palomino & Suárez Bustamante, 2006). La valoración es la siguiente: Buena función familiar (18 – 20 puntos); Disfunción familiar leve (14 – 17); Disfunción familiar moderada (10 – 13); Disfunción familiar severa (9 o menos). La fiabilidad de este instrumento ya ha sido valorada, mostrando una consistencia interna (alfa de Cronbach) de entre 0,71 y 0,83, consiguiendo una aproximación confiable para la percepción de disfuncionalidad familiar (Ordóñez Azuara et al., 2020).

Para valorar la presencia de violencia hacia las mujeres por parte del compañero íntimo se aplicó el INDEX OF SPOUSE ABUSE (ISA), test validado internacionalmente en su versión en español, la cual ha demostrado ser una escala rápida, fiable y válida para identificar en el ámbito sanitario a las mujeres que sufren violencia por parte de su pareja. Este se compone de 30 ítems dividido en 2 subescalas: una referida al abuso físico (incluido el abuso sexual), integrada por 8 ítems, y otra relativa al abuso no físico (el cual incluye maltrato psicológico, emocional y actitudes de control y dominio), con 22 ítems, de tipo Likert con valores que van desde: 1 (“Nunca”), 2 (“Rara vez”), 3 (“Algunas veces”), 4 (“Frecuente”) y 5 (Muy frecuente) (Ruiz-Pérez et al., n.d.). Ciertos estudios refieren un coeficiente de consistencia interna (alfa de

Cronbach) en la subescala abuso físico de 0,88 y de 0,95 en el abuso no físico (Cook et al., 2007; Sierra Freire et al., 2007).

Se cambiaron algunos términos de las preguntas de esta versión para adaptarlos a un lenguaje que sea comprensible para las mujeres campesinas. Se clasificó a las mujeres maltratadas de acuerdo a las siguientes puntuaciones en las dos sub escalas (Plazaola-Castaño et al., 2008):

- Abuso no físico = Mayor o igual a 14
- Abuso físico = Mayor o igual a 6

3.5. Análisis estadístico

Se realizó inicialmente un análisis descriptivo a través de frecuencias relativas para las variables socioeconómicas, demográficas, niveles de disfunción familiar y para los tipos y frecuencia de violencia por el compañero íntimo. Los datos fueron representados en gráficos de sectores en caso de variables cualitativas nominales y gráfico de barras para cualitativas ordinales. Se calculó promedio y desviación estándar para variables cuantitativas.

Para realizar los análisis de correlación entre las variables de estudio: disfunción familiar y presencia de abuso físico y abuso no físico, se las convirtió en variables dicotómicas:

- SI (1); para las mujeres que presentan los tres tipos de disfunción familiar (leve, moderada y grave), así como para el abuso no físico (mayor o igual a 14 puntos) y físico (mayor o igual a 6); y
- NO (0); para mujeres con buena función familiar y nunca maltratada, o por debajo de los parámetros establecidos.

Posteriormente se obtuvo una matriz de correlaciones aplicando el coeficiente de Spearman y Chi-cuadrado que incluían las variables de estudio para determinar significancia estadística, se consideró correlación significativa con el valor $p<0,05$. Finalmente se realizó regresión logística con las variables significativamente asociadas (disfunción familiar y abuso no físico). Para cuantificar la relación entre ambas variables se

calculó Odds Ratio con intervalos de confianza (IC) del 95%, considerando factor de riesgo con valor OR>1.

Para el procesamiento y análisis de la información se utilizó el paquete estadístico IBM SPSS Statistics versión 23.

3.6. Aspectos éticos

El estudio se desarrolló teniendo en cuenta los principios éticos para las investigaciones en seres humanos, un aspecto fundamental fue recolectar el consentimiento informado por parte de las mujeres que formaron parte del estudio. Se garantizó la confidencialidad y anonimato de los datos obtenidos de las participantes, ya que se trata de un tema sensible y del cual muy pocas mujeres lo quieren hablar. Por este motivo se omitieron sus nombres y se trabajó solamente con códigos. Se les mencionó además que su participación es voluntaria y de ninguna manera se obligó a las mujeres a participar en la investigación.

4. RESULTADOS

4.1. Características socioeconómicas y demográficas

La edad promedio de las mujeres investigadas es de 43 años, con un mayor porcentaje de mujeres de 31 a 50 años. De acuerdo con la pirámide poblacional de Ecuador su población es relativamente joven y a partir de los 40 años empieza a descender. En este estudio se pudo observar un bajo porcentaje de mujeres jóvenes, lo cual se puede explicar por la alta migración que se produce del sector rural hacia los espacios urbanos, básicamente a Riobamba, Quito o Guayaquil. La mayor parte de mujeres es casada, tiene de 4 a 6 hijos, con un promedio de 4 hijos por familia, ha cursado solamente la primaria, se considera mestiza, aunque casi la mitad de ellas se auto identifica como indígena (tabla 1).

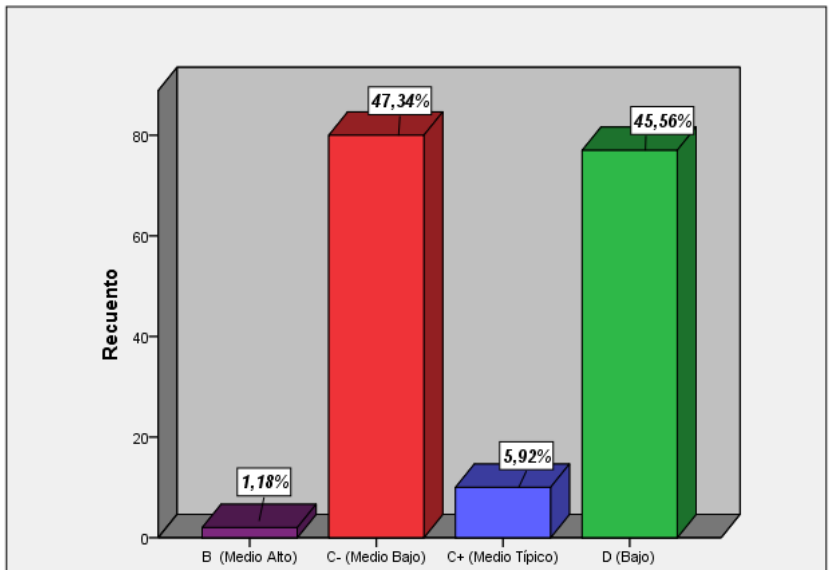
TABLA 1. *Características sociodemográficas de las mujeres*

Variable	Porcentaje
Edad	
21 – 30 años	11,0%
31 – 40 años	32,0%
41 – 50 años	31,0%
51 – 60 años	26,0%
Estado civil	
Casada	92,9 %
Soltera	1,2 %
Unión libre	5,9 %
Número de hijos	
Ningún hijo	1,8 %
1 a 3 hijos	40,2 %
4 a 6 hijos	47,9 %
Más de 7 hijos	10,1 %
Etnia	
Blanca	0,6 %
Indígena	47,3 %
Mestiza	52,1 %
Instrucción	
Sin estudios	11,2 %
Primaria completa	30,2 %
Primaria incompleta	26,6 %
Secundaria completa	13,0 %
Secundaria incompleta	18,9 %

Fuente: elaboración propia

En relación con la situación socioeconómica de las mujeres investigadas, se determinó que la mayor parte de sus hogares se encuentra en los estratos medio bajo (C-) y estrato D o bajo (gráfico 1). En general, esta situación es particular de los sectores rurales y urbanos marginales en el país, en donde la situación de muchas familias es precaria, caracterizada por la falta de servicios básicos, bajo nivel educativo, acceso limitado a bienes y recursos necesarios para mantener condiciones de vida adecuadas.

***GRÁFICO 1**. Nivel socioeconómico de las mujeres investigadas.*



Fuente: elaboración propia

4.2. NIVELES DE DISFUNCIÓN FAMILIAR

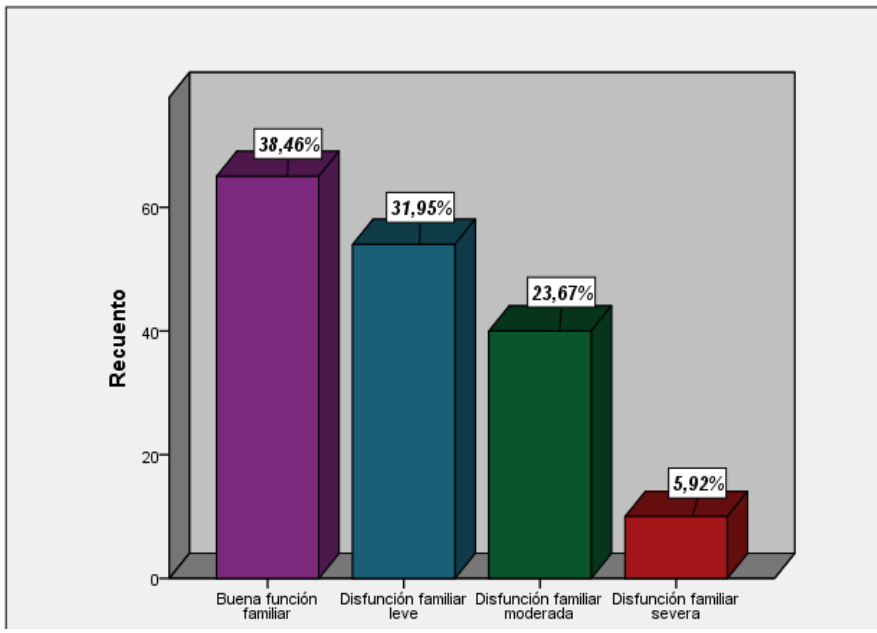
El grupo de estudio mostró una media de disfunción familiar de 15,36 puntos, que de acuerdo con la escala de valoración establecida en el APGAR corresponde a una disfunción leve (14 a 17 puntos) (tabla 2). Al evaluar la funcionalidad familiar por niveles, se identificó que el mayor porcentaje de mujeres tuvo una percepción de buena función familiar, sin embargo, el 62% mostró disfuncionalidad familiar dividida en leve, moderada y grave (gráfico 2).

***TABLA 2.** Promedio de disfunción familiar en hogares de mujeres investigadas*

	Media	Desviación estándar
Disfunción familiar	15,36	4,23

Fuente: elaboración propia

***GRÁFICO 2**. Nivel de disfunción familiar en mujeres.*



Fuente: elaboración propia

4.3. PRESENCIA DE ABUSO FÍSICO Y PSICOLÓGICO EN LAS MUJERES POR EL COMPAÑERO ÍNTIMO.

Para determinar la presencia de maltrato hacia las mujeres se utilizó la prueba ISA en su versión en español, adaptándolo lingüísticamente para que algunos términos sean comprensibles para las mujeres del sector rural. A pesar de que la versión original clasifica a las mujeres según abuso físico y no físico (abuso sexual lo incluyen en el físico), se realizó inicialmente un análisis clasificando el maltrato de acuerdo con las expresiones que denotan abuso psicológico, físico y sexual (con dos opciones de respuesta). La tabla 3 muestra el promedio de mujeres según la frecuencia de maltrato sufrido. Podemos observar que el mayor porcentaje de mujeres investigadas refirió nunca haber recibido algún tipo de maltrato descrito en el test, sin embargo, existen mujeres que mencionan haber sido víctimas alguna vez de abuso tanto físico (16,2%), sexual (7,6%) como psicológico (16,4%) por parte de su compañero íntimo.

TABLA 3. *Porcentaje de mujeres según frecuencia y tipo de maltrato recibido por su pareja*

Tipo de maltrato	*Nunca*	*Rara vez*	*Algunas veces*	*Frecuente*	*Muy frecuente*
Psicológico	83,7	8,3	5,3	1,6	1,0
Físico	92,4	4,2	2,1	1,1	0,2
Sexual	83,7	9,8	4,5	1,8	0,3

Fuente: elaboración propia

La tabla 4 muestra algunas de las expresiones más comunes de abuso psicológico y emocional que las mujeres refieren haber recibido por parte de su pareja, estas demuestran sobre todo actitudes estereotipadas, machistas, discriminatorias de dominio y control, a través de las cuales se ejerce violencia de manera sutil dentro del hogar, sin que las mujeres se den cuenta que son maltratadas, ya que por lo general son normalizadas y aceptadas por ellas como consecuencia del rol que se les asigna dentro del hogar y la sociedad.

TABLA 4. *Porcentaje de mujeres según expresiones de maltrato psicológico*

Abuso no físico	*Porcentaje*
Mi pareja me dice que no valgo para nada	31
Me exige obediencia	27
Se enoja cuando le digo que toma mucho	31
Se enoja por retraso en tareas domésticas	27
Controla lo que gasto	20
Me grita por cualquier motivo.	17

Fuente: elaboración propia

En relación con el abuso físico la mayor parte de mujeres indica que se presentan actos de violencia sobre todo cuando su pareja bebe. Entre los actos violentos que refiere el grupo de estudio se encuentran los golpes, puñetazos en la cara y cabeza, así como amenazas con algún objeto o arma (tabla 5).

TABLA 5*. Porcentaje de mujeres según expresiones que denotan abuso físico*

Abuso físico	*Porcentaje*
Me golpea, me da puñetazos	6
Me amenaza con un objeto o arma	9
Me golpea tan fuerte que debo buscar atención médica	9
Me golpea en la cara y la cabeza.	8
Se pone agresivo conmigo cuando toma	11
Actúa como si quisiera matarme.	3

Para identificar violencia sexual básicamente se establecen los dos aspectos señalados en la tabla 6. Se pudo determinar que el mayor porcentaje de mujeres menciona que rara vez le han obligado a tener relaciones sexuales y a realizar actos que no le gustan, sin embargo, en total se aprecia un porcentaje considerable de mujeres que han sufrido algún tipo de abuso sexual por parte de su pareja. Cabe señalar que aún persisten mitos y creencias en las mujeres del sector rural de lo que consideran "obligaciones de la mujer" con respecto a su compañero íntimo, entre estas la de cumplir con sus demandas sexuales.

TABLA 6. *Porcentaje de mujeres según expresiones que denotan abuso sexual*

Abuso sexual	Rara vez	Algunas veces	Frecuente	Muy frecuente	Total
Me obliga a realizar actos sexuales que no me gustan	12	4	1	-	17%
Exige que tengamos relaciones sexuales sin tener en cuenta si yo quiero o no.	8	5	2	1	16%

Fuente: elaboración propia

Según la clasificación establecida en el ISA, ya sea abuso físico (incluido sexual) y no físico, se puede observar que el mayor porcentaje corresponde al abuso no físico en el que se incluye maltrato psicológico, emocional y actitudes de dominio y control (tabla 7).

TABLA 7. *Porcentaje de mujeres según el tipo de abuso recibido*

Tipo de abuso	Abuso físico	Abuso no físico
	38, 5 %	60,4 %

Fuente: elaboración propia

4.4. CORRELACIÓN ENTRE DISFUNCIÓN FAMILIAR Y PRESENCIA DE ABUSO FÍSICO Y NO FÍSICO POR EL COMPAÑERO ÍNTIMO.

Se realizó una tabla de contingencia para determinar el porcentaje de mujeres con disfunción familiar que presenta abuso físico y no físico, en comparación con las mujeres con buena función familiar (tabla 8). Los resultados muestran que las mujeres que perciben buena

funcionalidad familiar presentan menores porcentajes de abuso físico y no físico. Además, se puede observar que la frecuencia de mujeres con disfunción familiar que refieren ser víctimas de abuso no físico o psicoemocional, es mayor en relación con mujeres con hogares disfuncionales que refirieron abuso físico.

TABLA 8. *Relación entre disfunción familiar y abuso físico y no físico*

Funcionalidad familiar	ANF %		AF %	
	SI	**NO**	**Si**	**NO**
Disfunción familiar	68,3	31,7	37,5	62,5
Buena función familiar	47,7	52,3	38,5	61,5

Fuente: elaboración propia

A continuación, se establecieron correlaciones a través de Rho de Spearman y Chi-cuadrado entre la disfunción familiar y presencia de abuso físico y no físico (tablas 9 y 10). Los datos obtenidos establecen correlación positiva significativa entre disfunción familiar y abuso no físico (x^2=7,078, p=0,008), mientras que no hubo correlación significativa con el abuso físico (x^2=0,016, p=0,901).

TABLA 9. *Correlación entre disfunción familiar, abuso no físico y abuso físico*

			Disfunción familiar	ANF	AF
Rho de Spearman	Disfunción familiar	Coeficiente de correlación	1,000	,205**	-,010
		Sig. (bilateral)	.	,008	,901
	ANF	Coeficiente de correlación	,205**	1,000	,408**
		Sig. (bilateral)	,008	.	,000
	AF	Coeficiente de correlación	-,010	,408**	1,000
		Sig. (bilateral)	,901	,000	.
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).					

TABLA 10. *Análisis Chi-cuadrado para correlación entre disfunción familiar y abuso físico y no físico.*

ABUSO NO FÍSICO	Valor	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
Chi-cuadrado de Pearson	7,078	,008	,010	,006	
Corrección de continuidad	6,244	,012			
Razón de verosimilitud	7,049	,008	,010	,006	
Prueba exacta de Fisher			,010	,006	
Asociación lineal por lineal	7,036	,008	,010	,006	,004
ABUSO FÍSICO					
Chi-cuadrado de Pearson	,016	,900	1,000	,514	
Corrección de continuidad	,000	1,000			
Razón de verosimilitud	,016	,900	1,000	,514	
Prueba exacta de Fisher			1,000	,514	
Asociación lineal por lineal	,016	,901	1,000	,514	,128

5. DISCUSIÓN

No se consideró dentro de este estudio la prevalencia de violencia contra la mujer por grupos de edad, sin embargo, se puede destacar que de acuerdo con estadísticas nacionales el mayor porcentaje de mujeres que ha sido víctima de violencia por parte de su pareja o expareja en mayor porcentaje tienen entre 40 a 49 años (55%), el 53% entre 50 a 64 años y el 51% entre 30 a 39 años (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2010).

Según el INEC, en hogares donde el nivel de instrucción máximo alcanzado por los padres es un centro de alfabetización, la cifra en promedio de hijos es de 4,13; mientras que en hogares con padres que alcanzan un nivel superior registran un promedio de hijos de 1,09 (Villacís & Carrillo, 2012), lo cual es consistente con lo encontrado, ya que como se determinó en este estudio el nivel de instrucción de las

madres es más bien bajo. Otro aspecto importante para considerar es el ascenso gradual de la violencia contra la mujer en todas sus formas por parte de su pareja a medida que aumenta el número de hijos/as, así lo demuestran estadísticas nacionales. Un mayor número de hijos/as, generalmente muestra una situación de subordinación más profunda y la presencia de tensiones y conflictos, sobre todo si existe escasez económica en el hogar, lo que se observa con frecuencia en el sector rural (Quintana Zurita, 2014).

Además, estudios muestran que las mujeres con baja escolaridad tienen un mayor riesgo de sufrir violencia de pareja que las mujeres con escolaridad elevada (Ávila Burgos et al., 2014; FABIÁN-ARIAS et al., 2020; JaenCortés et al., 2015). Así lo demuestran estadísticas a nivel nacional, ya que a medida que el nivel de instrucción es mayor en las mujeres disminuye el porcentaje de violencia de género, de un 57% de mujeres sin estudios víctima de violencia, a un 36% de mujeres maltratadas que ha cursado el superior universitario, es destacable, además, que el 55% de mujeres solamente tiene educación básica (Ferreira Salazar et al., n.d.). Cabe señalar que, en Chimborazo, provincia donde se ubican las mujeres investigadas, la tasa de analfabetismo es del 19% con una media de escolaridad de 6,2 años, mostrando altos porcentajes de mujeres solamente con instrucción primaria, como es el caso de las mujeres objetivo del presente estudio, lo cual se constituye en un factor de riesgo para la presencia de violencia de género.

Por otra parte, las mujeres indígenas son a menudo vulneradas en sus derechos, muchas son afectadas por el analfabetismo, puesto que en promedio estudian 4.5 años y el 42% es analfabeta; la pobreza y discriminación por cuestiones de género y etnia, se encuentran en un contexto cultural desigual, ante la dominación masculina y dependencia económica (Nava-Navarro et al., 2017). En Ecuador las mujeres que pertenecen a la etnia indígena son las que en mayor porcentaje (59,3%) ha vivido algún tipo de violencia de género por parte de su pareja o expareja (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2010).

En relación con el nivel socioeconómico de las mujeres de este estudio, se pudo observar que lo encontrado concuerda con los arrojados a nivel nacional ya que el 49,3% se encontraba en el estrato C-, es importante

destacar que el porcentaje de mujeres que están en el estrato D es muy superior al encontrado a nivel nacional que es del 14,9% (Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos del Ecuador, 2011). En muchos países la prevalencia de violencia física o sexual infligida por un compañero íntimo alguna vez, es significativamente mayor entre las mujeres de los niveles más bajos de recursos económicos e instrucción en comparación con las de los niveles más altos (Bott et al., 2014). No se realizó un análisis de pobreza por necesidades básicas insatisfechas, sin embargo, es importante el porcentaje de mujeres pobres en Chimborazo, que llega al 78% (Ferreira Salazar et al., n.d.). No fue el objetivo de este estudio realizar asociación entre características sociodemográficas y económicas de las mujeres y presencia de violencia de género, por tanto, puede ser considerado para investigaciones futuras.

De acuerdo con Costa Ball et al. (Costa Ball et al., 2009), actualmente no existen suficientes trabajos empíricos dedicados al estudio de la funcionalidad familiar en los países de habla hispana, debido a la dificultad de investigar en el campo de lo familiar siguiendo una teoría sistémica. Dentro de los pocos existentes se ha encontrado un estudio realizado por Portillo, et al., en el Municipio de Armenia en Colombia sobre niveles de disfunción familiar en mujeres víctimas de violencia intrafamiliar, mostrando en este grupo disfunción leve en un 35%, moderada el 30% y grave 20%, mientras que un porcentaje muy bajo presentó una buena función familiar (Gonzales Portillo et al., 2013). Igualmente se puede destacar el estudio realizado por Solano et al., en estudiantes universitarios en Perú, el cual reveló que el mayor porcentaje de estudiantes con familias disfuncionales presentó violencia familiar (Solano et al., 2019).

Investigaciones realizadas en Colombia, para determinar factores de riesgo de violencia de género en mujeres en edad fértil así como presencia de disfunción familiar en víctimas de abuso sexual, revelaron en el primer caso, un mayor porcentaje de disfunción familiar leve (38,5%) y solamente un 27% mostró buena función familiar, en el segundo caso a través del APGAR familiar se estableció que el 20% del total de la población presentó disfunción familiar grave y el 20% disfuncionalidad leve (Tuesca & Borda, 2003; Villanueva Sarmiento et al., 2011). La

evaluación de funcionalidad familiar en mujeres mexicanas como factor asociado a violencia doméstica, mostró que 4% tuvo una familia altamente disfuncional, 11% una familia con moderada disfunción familiar y 85% consideraron que su familia fue funcional (Ambriz-Mora et al., 2015). Estos estudios evidencian la existencia de porcentajes superiores al 70% con disfuncionalidad familiar en las sociedades actuales, constituyéndose en un factor de riesgo para la aparición de problemas socioculturales, de violencia contra los miembros del hogar y de salud, ya que puede desencadenar conductas poco saludables (Hernández-Castillo et al., 2012). Es importante señalar que a pesar de que el presente estudio no se lo realizó solamente con mujeres maltratadas, se puede observar que los resultados se asemejan sobre todo con la disfunción familiar leve y moderada, lo cual podría ser un indicativo de factor de riesgo para la violencia contra las mujeres objetivo de esta investigación.

Una serie de investigaciones dan cuenta de los principales mecanismos utilizados por las parejas hombres para ejercer violencia psicológica o emocional contra las mujeres, por ejemplo en Perú, se presentaron situaciones, en las que el varón elige la vestimenta de su pareja (16%), controla sus amistades (15%) y sus salidas (9%), e incluso le prohíbe que trabaje (4.1%) o estudie (2.7%) (Pontificia Universidad Católica de Perú (PUCP), 2014). En comunidades rurales de Colombia entre el 4 y 18% de las mujeres alguna vez se les ha prohibido trabajar, estudiar y se les han controlado actos como llamadas telefónicas, visitas a las amigas o vecinos (Díaz Cárdenas et al., 2015). Un estudio en mujeres mexicanas igualmente mostró algunas situaciones de violencia psicológica como recibir humillaciones verbales (2,7%), 1,4% fue amenazada, 11% nunca decide lo que puede o no puede hacer y 24% refirió que su pareja la criticaba y humillaba en público o en privado (Herrera Paredes & Arena Ventura, 2010). En la encuesta de relaciones familiares y violencia de género contra las mujeres en Ecuador, se utilizaron algunas preguntas a partir de las cuales se midió maltrato psicológico que aluden a situaciones que atentan contra la libertad, la dignidad y la autoestima femenina, así el 29,8% de mujeres ha sufrido ofensas y humillaciones; el 21,4% señala haber sido amenazada de ser agredida físicamente, el

7% reporta haber sufrido encierro o impedidas de recibir visitas y el 8,7% ha recibido advertencias graves que dan cuenta de la peligrosidad que puede alcanzar la violencia de pareja (Quintana Zurita, 2014). Muchas de estas manifestaciones y actitudes fueron reveladas también en las mujeres objetivo de este estudio.

Diversos estudios realizados para determinar factores asociados a la violencia de pareja revelan que el consumo de alcohol por parte del compañero íntimo incrementa el riesgo de violencia física hacia las mujeres (Caetano et al., 2019; Fiestas et al., 2012; Lipsky et al., 2005; Medeiros Mascarenhas et al., 2020; Sala Musach et al., 2010; Sandoval-Jurado et al., 2017; Sanz-Barbero et al., 2018; Schumacher et al., 2008). Un estudio realizado en mujeres adultas que vivían en hogares disfuncionales mostró que 62,5% fue sometida a apretones, 43,7% a torceduras del brazo o la mano; 37,5% empujadas y 31,2% abofeteadas en situaciones violentas (Hidalgo García & Valdés López, 2014). En Ecuador la violencia física por parte de la pareja masculina se ubica en segundo lugar, más de 1 de cada 3 mujeres (35%) ha sufrido golpes en su cuerpo con objetos o con las manos del agresor, han sido pateadas, tironeadas, asustadas, heridas y lastimadas (Quintana Zurita, 2014).

Un estudio en Lima mostró que el intento de tener relaciones sexuales contra su voluntad fue el tipo de violencia más frecuente (37%), más en el área urbana (41%) que en el área urbano marginal (34%) (Mascaro-Sánchez et al., 2012). Estudio similar mostró que 33,7% de las mujeres es obligada, a veces, a realizar actos sexuales que las avergüenzan y 43,3% manifestó que sus compañeros, a veces las maltratan durante las relaciones sexuales (Casique Casique & F. Furegato, 2007). A nivel nacional el 15% de mujeres refiere haber sufrido violencia sexual de parte de su pareja, al 9,2% le ha exigido tener relaciones sexuales a la fuerza, el 4,5% a realizar actos sexuales que a ellas no les gusta, mientras que el 6,5% de hombres mencionó que ha usado la fuerza para obligarla a tener relaciones sexuales (Quintana Zurita, 2014).

Existen una serie de estudios que reflejan la situación de violencia de la que es víctima la mujer, perpetrada básicamente por el compañero íntimo, los mismos que utilizan una gran variedad de instrumentos que permiten dilucidar de una manera innegable esta grave problemática

que aqueja a millones de mujeres alrededor del mundo. En este sentido, el test ISA ha demostrado que puede ayudar a hacer más visibles las formas de violencia de género en la relación íntima que a veces no se reconocen como tales, como la violencia sexual o el comportamiento controlador (Plazaola-Castaño et al., 2011). En un estudio realizado en mujeres inmigrantes con la aplicación del ISA se pudo determinar que el 31% de las mujeres dio positivo en una o ambas escalas de ISA, los ítems ISA-Física e ISA-no Física fueron altamente confiables, así como la correlación entre sus puntajes, haciendo al ISA una herramienta válida y fiable para la detección de violencia por el compañero íntimo (Fitzsimmons Soglin et al., 2019).

Las cifras de violencia doméstica en América Latina son muy elevadas, especialmente el maltrato psicológico y emocional, 66% en Colombia, 68% en Perú, República Dominicana y Nicaragua, en México de cada 10 mujeres 3 sufren violencia emocional (Garmendia, 2011). Brasil reportó 86.6% de maltrato físico, psicológico 53.1% y sexual 4.8%, en Bolivia el 52,3% de mujeres fue víctima de violencia física por parte de sus parejas mientras que Perú registró violencia física en un 42,3% y el abuso sexual 9,8% (Medeiros Mascarenhas et al., 2020). En Argentina el mayor porcentaje sufrió algún tipo de maltrato psicológico. Datos proporcionados por la Oficina de Violencia Doméstica de la Corte Suprema de Justicia indicaron que la mayor cantidad de denuncias recibidas fueron por violencia psicológica (96%), seguidas por la física (67%), la económica (37%) y, por último, la sexual (10%) (Safranoff, 2017). En México se registra un 66,1% de mujeres víctimas de al menos un incidente de violencia emocional, económica, física, sexual o discriminación a lo largo de su vida (Velásquez & Carolina, 2020). Según la Encuesta de Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres en Ecuador (Quintana Zurita, 2014), la forma de violencia más frecuente es la psicológica o emocional, pues 53,9% de las mujeres de más de 15 años la han sufrido; seguida de la violencia física con el 38%, violencia sexual ha recibido el 32,7% y, finalmente se ubica la violencia patrimonial con el 16,7%. En el sector rural algunos porcentajes son superiores y se observa que violencia psicológica ha sufrido el 57,4%,

violencia física el 38,2%, en relación a la violencia sexual esta es más baja en el sector rural (22,9%) a pesar de que sigue siendo considerable.

Los datos encontrados en el presente estudio concuerdan o se asemejan a resultados de diversas investigaciones realizadas en distintos países, básicamente latinoamericanos, que en cierta medida comparten características similares en las mujeres, especialmente en lo que se refiere al tipo de violencia de género más frecuente perpetrada por el compañero íntimo, que en este caso es la violencia psicológica o emocional, seguida por la violencia física y en menor porcentaje la violencia sexual.

Los estudios de violencia de género se han centrado en gran parte en el abuso físico, sin embargo, como se puede observar el maltrato psicológico en varios países, incluido Ecuador, es el que con mayor frecuencia afecta a las mujeres, además es considerado como un importante predictor de la agresión física, ya que en muchas ocasiones existe progresión desde el abuso psicológico hacia los abusos físicos (Momeñe et al., 2017).

No se han podido localizar suficientes investigaciones que correlacionen la disfunción familiar y la presencia de violencia contra la mujer perpetrada por el compañero íntimo, por tanto, se han establecido comparaciones con algunos estudios que correlacionan la disfuncionalidad en la familia con otras variables, algunas de ellas incluyen la violencia intrafamiliar. Uno de ellos es el desarrollado por Solano et al (Solano et al., 2019) en Perú, quienes encontraron correlación entre pertenecer a familias disfuncionales con un mayor riesgo de ser víctimas de violencia intrafamiliar (OR de 4,06; IC95 %:2,26-7,30). Igualmente Gómez et al, establecieron correlaciones estadísticas significativas entre abuso físico y abuso emocional, al igual que entre abuso emocional y disfunción familiar (Gómez et al., 2015). Los resultados de la investigación de Gallegos et al, muestran que existe una relación positiva en el ámbito doméstico entre la exposición a la violencia y el desapego una de las variables del funcionamiento familiar (p=0,01) (Gallegos et al., 2017). El estudio sobre violencia marital en Barranquilla, Colombia de Tuerca y Borda (Tuesca & Borda, 2003) encontró prevalencia de maltrato marital en un 22,9%, con una asociación significativa de maltrato físico con la presencia de disfunción familiar moderada o grave (OR =

16,9;IC del 95%, 4,8-59,0; OR = 81,6; IC del 95%, 18,8-35,5, respectivamente). El grado de disfunción familiar se relacionaba directamente con el riesgo de maltrato físico, que aumentaba muy marcadamente en las categorías de disfunción familiar moderada y grave.

Una investigación en 110 pacientes hospitalizados con ideas suicidas y violencia por el compañero íntimo, mostró funcionamiento familiar deficiente en muchos ámbitos en las mujeres quienes informaron abuso psicológico por parte de su pareja, en hombres y mujeres la victimización física y psicológica se asociaba con un peor funcionamiento de la familia (Heru et al., n.d.). El estudio sobre factores asociados a violencia doméstica en mujeres mexicanas de Ambriz-Mora et al., igualmente encontró asociación significativa entre disfuncionalidad familiar y presencia de violencia doméstica en comparación con mujeres sin violencia (27 vs. 7%, p = 0,0001, RM 5,2 IC 95% 2,5-10,6) (Ambriz-Mora et al., 2015).

A pesar de que no se han encontrado suficientes investigaciones sobre la correlación entre las variables objetivo del presente estudio en la revisión bibliográfica, los estudios mencionados y otros en los que se explican los factores de riesgo para la presencia de violencia contra la mujer perpetrada por el compañero íntimo, indican que es evidente la relación entre la disfuncionalidad familiar y la presencia de actos de violencia contra la mujer y otros miembros de la familia que pueden considerarse más vulnerables.

En este estudio se pudo evidenciar una relación significativa especialmente con el abuso no físico o psico-emocional de las mujeres en el sector rural, sin embargo, no se encontró asociación con el abuso físico. A pesar de ello, existe aún el riesgo de que este maltrato psicológico en lo posterior conlleve a una violencia física que afecte a este grupo de población. Otro aspecto que hay que considerar es que existe, sobre todo en las comunidades rurales, situaciones que hacen que muchas veces las mujeres no quieran hablar sobre estos temas, ya que lo consideran propios o privados del ámbito familiar, además, puede existir miedo o vergüenza por la situación que están viviendo. Por tanto, se hace imprescindible llegar a estos sectores vulnerables con acciones de prevención de la violencia contra la mujer en todos los ámbitos, y más

específicamente en el ámbito familiar, donde se presentan más casos de violencia basada en género.

6. CONCLUSIONES

El estudio pudo determinar que el mayor porcentaje de mujeres del sector rural presentó disfunción familiar, dividida en disfunción leve, que fue la más frecuente, seguido de la disfunción moderada y un bajo porcentaje disfunción grave. Menos del 50% de mujeres mostró buena funcionalidad familiar.

En relación con la prevalencia de abuso físico y no físico se pudo evidenciar que el mayor porcentaje de mujeres mostró maltrato psicológico o emocional, con manifestaciones y actitudes estereotipadas, machistas de dominio y control. En menor porcentaje se evidenció maltrato físico incluido el sexual.

Al analizar la correlación entre disfunción familiar y presencia de violencia contra la mujer por el compañero íntimo, se estableció una asociación significativa entre disfuncionalidad familiar y abuso no físico, no se pudo establecer asociación con el abuso físico.

De acuerdo con los resultados obtenidos se puede concluir que se acepta la hipótesis alterna con nivel de significación $p=<0,05$, es decir, existe asociación significativa entre disfunción familiar y abuso no físico, mientras que se rechaza la hipótesis alterna en el caso del abuso físico, ya que no se determinó asociación.

Es importante un abordaje integral de la violencia basada en género, que actúe desde el modelo ecológico, desde el microsistema en el cual la familia es fundamental, fortaleciendo procesos de protección hacia sus miembros más vulnerables, como es el caso de las mujeres del sector rural, ya que son las que se encuentran más expuestas a sufrir todo tipo de violencia de género.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Un agradecimiento especial a las mujeres del sector rural de las comunidades de las parroquias San Juan, Calpi, San Andrés y San Isidro, en la provincia Chimborazo – Ecuador por su colaboración para el desarrollo de la presente investigación.

8. REFERENCIAS

Alegre Palomino, Y., & Suárez Bustamante, M. (2006). Instrumentos de Atención a la Familia: El Familiograma y el APGAR familiar. *Rampa*, *1*(1), 48–57. http://www.idefiperu.org/RAMNRO1/N9C-PG48-CADEC Instrum Familia2A.pdf

Alméras, D., Bravo, R., Milosavljevic, V., & Montaño, S. (2002). *Violencia contra la mujer en relacion de pareja: América Latina y el Caribe*. https://www.cepal.org/mujer/noticias/paginas/3/27403/violenciacontramujer.pdf

Ambriz-Mora, M. I., Zonana-Nacach, A., & Anzaldo-Campos, M. C. (2015). Factores asociados a violencia doméstica en mujeres mexicanas vistas en primer nivel atención. *Semergen*, *41*(5), 241–246. https://doi.org/10.1016/j.semerg.2014.07.004

Arriazu, A. D. C. (2000). "El patriarcado como origen de la violencia doméstica". *Monte Buciero*, *5*, 307–318.

Ávila Burgos, L., Montañez Hernández, J. C., Cahuana Hurtado, L., & Aracena Genao, B. (2014). *Cuentas en salud reproductiva y equidad de género. Estimación 2012 y comparativo 2003 - 2012* (Primera ed). Instituto Nacional de Salud Pública. http://library1.nida.ac.th/termpaper6/sd/2554/19755.pdf

Bott, S., Guedes, A., Goodwin, M., & Adams Mendoza, J. (2014). *Violencia contra las mujeres en América Latina y el Caribe: Análisis comparativo de datos poblacionales de 12 países.* (Organización Panamericana de la Salud (ed.)). https://www.paho.org/hq/index.php?option=com_docman&view=download&category_slug=violencia-5197&alias=24353-violencia-contra-mujeres-america-latina-caribe-analisis-comparativo-datos-poblacionales-12-paises-353&Itemid=270&lang=es

Caetano, R., Cunradi, C. B., Alter, H. J., Mair, C., & Yau, R. K. (2019). Drinking and Intimate Partner Violence Severity Levels Among U.S. Ethnic Groups in an Urban Emergency Department. *Academic Emergency Medicine*, *26*(8), 897–907. https://doi.org/10.1111/acem.13706

Carmona-Torres, J. M., Recio-Andrade, B., & Rodríguez-Borrego, M. A. (2017). Intimate partner violence among health professionals: Distribution by autonomous communities in Spain. *Revista Da Escola de Enfermagem*, *51*, 1–7. https://doi.org/10.1590/S1980-220X2016049803256

Carneiro, J. B., Gomes, N. P., Campos, L. M., da Silva, A. F., da Cunha, K. S., & Da Costa, D. M. D. S. C. (2019). Understanding marital violence: A study in grounded theory. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, *27*. https://doi.org/10.1590/1518-8345.3116.3185

Casique Casique, L., & F. Furegato, A. R. (2007). Violencia perpetrada por compañeros íntimos en mujeres. *Index de Enfermería*, *16*(56). https://doi.org/10.4321/s1132-12962007000100004

Castro, R., & Cacique, I. (2008). *Estudios sobre cultura, género y volencia contra las mujeres.* (R. Castro & I. Cacique (eds.)). Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

Cook, S. L., Conrad, L., Bender, M., & Kaslow, N. J. (2007). The Internal Validity of the Index of Spouse Abuse in African American Women. *Violence and Victims*, *18*(6), 641–657. https://doi.org/10.1891/088667003780928053

Costa Ball, D., González Tornaría, M. del L., Masjuan, N., Trápaga, M. A., Del Arca, D., Scafarelli, L., & Feibuschеurez, A. (2009). Escala de evaluación del Funcionamiento Familiar -Faces IV-: Proceso de adaptación a Montevideo, Uruguay. *Ciencias Psicológicas*, *III*(1), 43–56. https://doi.org/10.22235/cp.v3i1.136

Díaz Cárdenas, S., Arrieta Vergara, K. M., & González Martínez, F. (2015). Violencia intrafamiliar y factores de riesgo en mujeres afrodescendientes de la ciudad de Cartagena. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, *8*(1), 19–30. https://doi.org/10.4321/s1699-695x2015000100004

FABIÁN-ARIAS, E., VILCAS-BALDEON, L. M., & ALBERTO-BUENO, Y. L. (2020). Factores de riesgo que influyen en la violencia contra la mujer de parte del cónyuge en la sierra central del Perú. *Revista Espacios*, *41*(22), 251–267. http://www.revistaespacios.com/a20v41n22/a20v41n22p17.pdf

Ferreira Salazar, C., García García, K., Macías Leiva, L., Pérez Avellaneda, A., & Tomsich, C. (n.d.). *Mujeres y hombres del Ecuador en cifras III* (Editorial Ecuador (ed.)). http://library1.nida.ac.th/termpaper6/sd/2554/19755.pdf

Fiestas, F., Rojas, R., Gushiken, A., & Gozzer, E. (2012). Who is the victim and who the offender in intimate partner physical violence? An epidemiological study in seven cities of Peru. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Publica*, *29*(1), 44-52. https://doi.org/10.17843/rpmesp.2012.291.307

Fitzsimmons Soglin, L., Ragavan, M., Immaneni, S., & Soglin, D. F. (2019). Assessing Intimate Partner Violence in South Asian Women Using the Index of Spouse Abuse. *Violence Against Women*, *26*(6–7), 697–711. https://doi.org/10.1177/1077801219842945

Gallegos, J., Ruvalcaba, N., Castillo, J., & Ayala, P. (2017). Funcionamiento familiar y su relación con la exposición a la violencia en adolescentes mexicanos. *Acción Psicológica*, *13*(2), 69. http://dx.doi.org/10.5944/ap.13.2.17810

Garcia-Moreno, D. C. (2013). Estimaciones mundiales y regionales de la violencia contra la mujer: prevalencia y efectos de la violencia conyugal y de la violencia sexual no conyugal en la salud. *Organización Mundial de La Salud*, 2. http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/85243/1/WHO_RHR_HRP_13.06_spa.pdf

Garmendia, F. (2011). La violencia en América Latina. *Instituto de Investigaciones Clínicas Facultad de Medicina*, *72*(4), 269–276.

Gómez, J. D., Mann, R., Hamilton, H., Erickson, P., Brands, B., Giesbrecht, N., Wright, M. da G., Cumsille, F., Sapag, J., & Khenti, A. (2015). Distress psicológico, disfunção familiar, maus-tratos na infância de estudantes de uma universidade privada, Bogotá, Colombia. *Texto e Contexto Enfermagem*, *24*, 33–39. https://doi.org/10.1590/0104-07072015001030014

Gonzales Portillo, J., Rivas Marín, F. M., Marín Restrepo, X. A., & Villamil Bonilla, L. V. (2013). Niveles de disfunción familiar, en veinte mujeres víctimas de violencia intrafamiliar en el municipio de Armenia. *Agora U.S.B.*, *13*(2), 399. https://doi.org/10.21500/16578031.114

Hernández-Castillo, L., Cargill-Foster, N. R., & Gutiérrez-Hernández, G. (2012). Funcionalidad familiar y conducta de riesgo en estudiantes de nivel medio superior Jonuta, Tabasco 2011. *Salud En Tabasco*, *18*(1), 14–24. https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=48724427004

Herrera Paredes, J. M., & Arena Ventura, C. A. (2010). Consumo de alcohol y violencia doméstica contra las mujeres: un estudio con estudiantes universitarias de México. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, *18*(spe), 557–564. https://doi.org/10.1590/s0104-11692010000700011

Heru, A. M., Stuart, G. L., & Ryan Recupero, P. (n.d.). Family Functioning in Suicidal Inpatients With Intimate Partner Violence. *Prim Care Companion J Clin Psychiatry*, *9*(6), 413–418. https://doi.org/https://doi.org/10.4088/PCC.v09n0602

Hidalgo García, L., & Valdés López, D. C. (2014). Violencia contra la mujer adulta en las relaciones de pareja. *Medisan*, *18*(2), 181.

INEC. (2019). Encuesta nacional sobre relaciones familiares y violencia de género contra las mujeres ENVIGMU. In *INEC*. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/Violencia_de_genero_2019/Principales resultados ENVIGMU 2019.pdf

Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos del Ecuador. (2011). Encuesta de Estratificación del Nivel Socioeconómico NSE 2011. *2011*, *x*, 1–4. www.inec.gob.ec%5Cr

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2010). Encuesta Nacional de Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las mujeres. In *Proceedings - 2010 IEEE International Conference on Wireless Communications, Networking and Information Security, WCNIS 2010*. https://doi.org/10.1109/WCINS.2010.5541931

JaenCortés, C. I., Aragón, S. R., Amorin de Castro, E. F., & Rivera Rivera, L. (2015). Violencia de Pareja en Mujeres: Prevalencia y Factores Asociados. *Acta de Investigación Psicológica*, *5*(3), 2224–2239. https://doi.org/10.1016/s2007-4719(16)30012-6

Lipsky, S., Caetano, R., Field, C. A., & Bazargan, S. (2005). The role of alcohol use and depression in intimate partner violence among black and Hispanic patients in an urban emergency department. *American Journal of Drug and Alcohol Abuse*. https://doi.org/10.1081/ADA-200047923

Maqueda Abreu, M. L. (2006). LA VIOLENCIA DE GÉNERO Entre el concepto jurídico y la realidad social. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, *02*, 14. http://www.cienciaspenales.net/files/2016/09/2violencia_genero_maqueda.pdf

Mascaro-Sánchez, P., García-Parra, S., & Munares-García, Ó. (2012). Violencia basada en género en zonas urbanas y urbano-marginales de Lima y Callao, 2007 - 2010. *Anales de La Facultad de Medicina*, *73*(2), 127. https://doi.org/10.15381/anales.v73i2.830

Medeiros Mascarenhas, M. D., Rodrigues Tomaz, G., Sobreira de Meneses, G. M., Pacheco Rodrigues, M. T., Oliveira de Moura Pereira, V., & Bello Corassa, R. (2020). Analysis of notifications of intimate partner violence against women, Brazil, 2011-2017. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, *23*, 1–13. https://doi.org/10.1590/1980-549720200007.supl.1

Ministerio de Salud Pública de Ecuador. (2011). *Normas y protocolos de atención Integral de la violencia de género, intrafamiliar y sexual por ciclos de vida*. https://aplicaciones.msp.gob.ec/salud/archivosdigitales/documentosDirecciones/dnn/archivos/Normas y protocolos de atención Integral de la violencia.pdf

Momeñe, J., Jáuregui, P., & Estévez, A. (2017). EL PAPEL PREDICTOR DEL ABUSO PSICOLÓGICO Y LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN LA DEPENDENCIA EMOCIONAL. *Psicología Conductual*, *25*(1), 65–78. https://universidadviu.idm.oclc.org/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/el-papel-predictor-del-abuso-psicológico-y-la/docview/1894951276/se-2?accountid=198016

Naciones Unidas. (2006). *Estudio a fondo sobre todas las formas de violencia contra la mujer* (Vol. 41977). https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10742.pdf

Nava-Navarro, V., Onofre-Rodríguez, D., & Báez-Hernández, F. (2017). Autoestima, violencia de pareja y conducta sexual en mujeres indígenas. *Enfermería Universitaria*, *14*(3), 162–169. https://doi.org/10.1016/j.reu.2017.05.002

Ordóñez Azuara, Y., Gutiérrez Herrera, R. F., Méndez Espinoza, E., Alvarez Villalobos, N. A., Lopez Mata, D., & de la Cruz de la Cruz, C. (2020). Association of family typology and dysfunction in families with adolescents from a Mexican population. *Atencion Primaria*, *52*(10), 680–689. https://doi.org/10.1016/j.aprim.2020.02.011

Organización Mundial de la Salud. (2005). Estudio multipaís de la OMS sobre salud de la mujer y violencia doméstica contra la mujer. In *The British Journal of Psychiatry* (Vol. 112, Issue 483). https://doi.org/10.1192/bjp.112.483.211-a

Plazaola-Castaño, J., Ruiz-Pérez, I., Escribà-Agüir, V., Montero-Piñar, I., & Vives-Cases, C. (2011). The Assessment of Intimate Partner Violence in Spanish Women: The Index of Spouse Abuse. *Journal of Interpersonal Violence*, *26*(16), 3267–3288. https://doi.org/10.1177/0886260510393005

Plazaola-Castaño, J., Ruiz-Pérez, I., & Hernández-Torres, E. (2008). Validación de la versión corta del Woman Abuse Screening Tool para su uso en atención primaria en España. *Gaceta Sanitaria*, *22*(5), 415–420. https://doi.org/10.1157/13126922

Pontificia Universidad Católica de Perú (PUCP). (2014). Familia, Roles de Género y Violencia de Género. In *Institututo de Opinión Pública de la Pontificia Universidad Católica del Perú* (Vol. 2, Issue 1).

Quintana Zurita, Y. (2014). *La violencia de género contra las mujeres: Análisis de los resultados de la Encuesta Nacional sobre Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres*.

Ruiz-Pérez, I., Plazaola-Castaño, J., Escribá Agüir, V., & Jiménez Martín, J. M. (n.d.). Adaptación española de un instrumento de diagnóstico y otro de cribado para detectar la violencia contra la mujer en la pareja desde el ámbito sanitario. In *Observatorio de Salud de la Mujer*. https://www.mscbs.gob.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/pdf/equidad/genero_vg_02.pdf

Safranoff, A. (2017). *Artículo / Article 611 SALUD COLECTIVA*. *13*(4), 611–632. https://doi.org/10.18294/sc.2017.1145

Sala Musach, I., Hernandez Alonso, A. R., Ros Guitart, R., Lorenz Castañe, G., & Parellada Esquius, N. (2010). Violencia doméstica: Preguntar para detectar. *Atencion Primaria*. https://doi.org/10.1016/j.aprim.2009.04.007

Sandoval-Jurado, L., Jiménez-Báez, M. V., Rovira Alcocer, G., Vital Hernandez, O., & Pat Espadas, F. G. (2017). Intimate partner violence. Types and risk in primary care health users in Cancun, Quintana Roo, Mexico. *Atencion Primaria*, *49*(8), 465–472. https://doi.org/10.1016/j.aprim.2016.09.013

Sanz-Barbero, B., López Pereira, P., Barrio, G., & Vives-Cases, C. (2018). Intimate partner violence against young women: prevalence and associated factors in Europe. *Journal of Epidemiology and Community Health*, *72*(7), 611 LP – 616. https://doi.org/10.1136/jech-2017-209701

Schumacher, J. A., Homish, G. G., Leonard, K. E., Quigley, B. M., & Kearns-Bodkin, J. N. (2008). Longitudinal Moderators of the Relationship Between Excessive Drinking and Intimate Partner Violence in the Early Years of Marriage. *Journal of Family Psychology*, *22*(6), 894–904. https://doi.org/10.1037/a0013250

Sierra Freire, J., Ortega, V., Santos Iglesias, P., & Gutiérrez Quintanilla, J. (2007). Estructura factorial, consistencia interna e indicadores de validez de la versión española del “Index of Spouse Abuse”. *Boletín de Psicología*, *91*, 83–96.

Sierra, J. C., Monge, F. S., Santos-Iglesias, P., Bermúdez, M. P., & Salinas, J. M. (2011). Validation of a reduced Spanish version of the Index of Spouse Abuse. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *11*(2), 363–383.

Solano, C. G., Chauca, C. L., Gonzales, N. O., Hernández, E. M., Huamán, G., Quispe, V. C., Quispe-Ilanzo, M. P., Villaverde-Gallardo, M. del P., & Oyola, A. E. (2019). Factores asociados a la violencia familiar en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud. *Revista Cubana de Salud Pública*, *45*(2), 1–18. http://scielo.sld.cu/pdf/rcsp/v45n2/1561-3127-rcsp-45-02-e1239.pdf

Tuesca, R., & Borda, M. (2003). Marital violence in Barranquilla [Colombia]: prevalence and risk factors. *Gaceta Sanitaria / S.E.S.P.A.S*, *17*(4), 302–308. https://doi.org/10.1016/S0213-9111(03)71751-8

Velásquez, R., & Carolina, J. (2020). Violencia de género en Latinoamérica : Estrategias para su prevención y erradicación. *Revista de Ciencias Sociales*, *XXVI*(4), 260–275. Dialnet-ViolenciaDeGeneroEnLatinoamerica-7687039.pdf

Villacís, B., & Carrillo, D. (2012). País atrevido: la nueva cara sociodemográfica del Ecuador. *Analitika*, 52. http://www.inec.gob.ec/publicaciones_libros/Nuevacarademograficadeecuador.pdf

Villanueva Sarmiento, I., Guzmán González, P., Alonso Hernández, M., Beltrán Acosta, F., Gómez García, Y., & Pérez Villalba, I. (2011). Funcionamiento familiar en familias víctimas de abuso sexual intrafamiliar-incesto. *Psicogente*, *14*(25), 100–121.

LA COEDUCACIÓN PATRIMONIAL COMO HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL: EL PROYECTO "ME VEO, LUEGO EXISTO"

LAURA LUCAS PALACIOS
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La primera reflexión de la que debemos de partir es que la enseñanza no es un acto neutral. En el acto de educar, el profesorado debe de elegir los contenidos más adecuados a impartir siguiendo los postulados del currículo educativo, así como la metodología y los criterios de evaluación. Sin embargo, las investigaciones de García Luque (2016) y Rausell y Talavera (2017), ponen de manifiesto que la formación del profesorado desde una perspectiva de género sigue siendo una asignatura pendiente en nuestro país, tanto en lo referente a la formación inicial como en la formación permanente. Según Jardón (2021), la permanencia de los sesgos androcéntricos en la educación histórica, geográfica y social es una realidad en todas las etapas educativas. Analizar las causas de esta situación es clave para poder analizar, desde un pensamiento crítico y reflexivo, las consecuencias que tiene en nuestros estudiantes. Sólo así podremos pensar estrategias coeducativas que incorporen al discurso narrativo, la historia de las mujeres como colectivo, es decir, plurales y diversas, con el fin de erradicar estereotipos y poder avanzar hacia una ciudadanía más justa e igualitaria.

1.1. EL SESGO ANDROCÉNTRICO EN EL PATRIMONIO

El patrimonio y los espacios patrimoniales no son neutros e inalterables en el tiempo, sino que son objetos y lugares que invitan a las personas a reflexionar e interpretar una determinada realidad. Las investigaciones de Bendix, Eggert y Peselmann (2012) y Hafstein (2012), evidencian que el patrimonio y las políticas orquestadas en torno a él, son una herramienta que perpetua los valores de los grupos dominantes y su posición en la sociedad. De forma que, los lugares y espacios patrimoniales, constituyen un motor de formación cívica, un laboratorio cívico de subjetividades, objetos culturales y regulación social (Bennet, 2005). Es por ello que, a partir de los años 80 y principios de los 90, los movimientos feministas y anticoloniales han subrayado la necesidad de realizar estudios atendiendo a lo que Llorenç (2005), ha denominado "las claves ocultas" del patrimonio" (p.22). Es decir, ver qué procesos son los encargados de dar valor a determinados elementos para que pasen a formar parte de nuestro acervo cultural y ser merecedores de aprecio. Por ello, en el ámbito de la crítica patrimonial, el feminismo supone una herramienta imprescindible a la hora de analizar los procesos de patrimonialización, pues permite adoptar todas las acciones positivas necesarias para corregir las situaciones de desigualdad en la producción y creación intelectual artística y cultural de las mujeres (Lucas y Alario, 2018).

Las mujeres hemos sido el 50% de todas las sociedades y nuestras agencias, espacios y actividades han mantenido no solo las estructuras sociales pasadas y presentes, sino también la herencia cultural. Pero los testimonios que nos han llegado han tendido a invisibilizar estas actividades del género femenino y a relegarlas a un espacio que se ha venido a llamar subalterno —el espacio privado, doméstico o de la intimidad— y a minimizar su influencia resaltando las relaciones de dependencia con el género masculino. De este modo puede parecer que lo valioso de nuestro patrimonio, de nuestro pasado, ha recaído únicamente en el género masculino de la especie humana. Seguir perpetuando en las aulas estos discursos patriarcales es un acto politizado y deshumanitario en contra los derechos humanos. Es una injusticia cognitiva que atenta contra el rigor científico y está totalmente alejado de la realidad.

1.2. LA COEDUCACIÓN PATRIMONIAL

Las investigaciones de Waterson (2009) y Yeager y Humphries (2011), destacan que a una buena parte del profesorado no se le ha enseñado a enseñar, a lo que se suma lo comentado en el punto anterior, por lo que se tiende a evitar el pensamiento crítico y a que el alumnado memorice. En este sentido, parece existir un tabú que es necesario superar de cara a potenciar las funciones normalizadora y reparadora de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en relación con los grupos excluidos de lo hetereo-normativo. Se trata de restaurar el pasado, como indican Domínguez Almansa y López Facal (2016), con una memoria que pueda hacer visible y convertir en patrimonio aquello que se trata de ocultar con el argumento de no desenterrar dicho pasado, porque este no se enterró solo, sino que lo hizo en la construcción de una memoria oficial que perpetúa sesgos que se consideran intolerables en una sociedad democrática. Desde nuestra perspectiva, en la construcción de una historia con perspectiva de género, se debe trabajar con el alumnado parte de un proceso de educación para una ciudadanía justa e igualitaria (Lucas y Delgado-Algarra, 2019). La enseñanza de estos contenidos debe abordarse, como indica Fernández Valencia (2015), apostando por la pluralidad de fuentes y que sean los propios estudiantes quienes se enfrenten a las mismas, interrogándolas y sacando sus propias conclusiones.

En este sentido Lucas (2019) y Roigé y Frigolé, (2010), aseguran que la educación patrimonial es un proceso activo de negociación y selección de la memoria, y un activo importante en la construcción de identidades -tanto individuales como colectivas-. Autores como Avrami, Macdonald, Mason y Myers (2019), han destacado que los valores atribuidos al patrimonio pueden reflejar una historia crítica destinada a mejorar la sociedad y restaurar la justicia; considerando narrativas alternativas en relación con el patrimonio donde tengan en cuenta las historias de diferentes grupos y comunidades.

Además, aplicar la mirada feminista al patrimonio supone cumplir con lo que la legislación establece. De tal forma que la Ley Orgánica 22/3/2007 para la Igualdad efectiva entre Mujeres y Hombres, dedica

un apartado al ámbito de la educación. Dicha ley, que en realidad viene a desarrollar lo que se dice en el artículo 14 de la constitución española de 1978:

> "Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social".

En este sentido, desde el ámbito educativo, obliga a la eliminación de contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, y al establecimiento de medidas efectivas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres como colectivo en la historia.

En definitiva, la coeducación patrimonial es una herramienta clave en el proceso enseñanza-aprendizaje, pues como hemos comentado, los elementos patrimoniales que se encuentran activos en la actualidad participan plenamente en la configuración simbólica de nuestras sociedades. Las sociedades democráticas tienen la obligación de hacer una relectura crítica de su patrimonio. De reescribir aquellas partes oscuras de la Historia para dar el protagonismo a quien realmente lo tuvo. De revisar los criterios que jerarquizan el arte, la literatura, el patrimonio; y hacer una relectura de estos, reforzando los valores coeducativos para la formación de una ciudadanía crítica e igualitaria. Y es, desde este enfoque de dónde parte nuestra propuesta didáctica, con la intención de generar preguntas y abrir nuevos caminos en la coeducación patrimonial.

2. ANTECEDENTES

2.1. CONTEXTUALIZACIÓN

El proyecto didáctico que vamos a exponer fue desarrollado en el curso académico 2019-2020 en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales del grado de Educación Primaria en la facultad de Ciencias de la Educación de la facultad de Educación de Palencia (UVA).

Todo el proyecto está organizado en torno a una salida didáctica por la ciudad con el objetivo de que nuestro alumnado pueda investigar de primera mano el grado de representación que tienen las mujeres en la estatuaria pública de su ciudad. Generalmente, las estatuas femeninas que nos encontramos por las calles de cualquier ciudad europea, suelen ser representaciones de alegorías abstractas como: libertad, justicia, ciencia, etc. y también de sentimientos: bondad, caridad, constancia, etc., relacionados con los afectos y destacando las referencias a la mujer como madre. También encontramos mujeres con nombre propio, pero sin existencia real, creadas por la imaginación de autores varones: Carmen, Dulcinea, Julieta, etc., que podríamos relacionar con el mito de la musa inspiradora. Además, en la mayoría de los casos, estas representaciones son desnudos, que dependiendo de la actitud en la que se encuentren, se asocian a cualidades que hay que ensalzar –delicadeza, dulzura, prudencia, etc. – o condenar –mentira, lascivia, pereza, etc. –, que subrayan aún más la división entre las categorías «masculino» y «femenino» en el discurso patriarcal –y sus oposiciones binarias asociadas, activo-pasivo, espiritual-carnal, racional-pasional, etc.– que identifican a las mujeres esencialmente con lo natural.

La finalidad de esta propuesta es que alumnado pueda analizar y enfrentar estas imágenes que forman parte de su identidad. Descubrir lo que se ha llamado "currículo oculto", es decir, esos pensamientos o convicciones que, por la fuerza de la presencia, aceptamos como naturales y pasan a formar parte de nuestros conscientes y que acaban determinando nuestra identidad. Analizar desde la perspectiva coeducativa los mensajes que nos trasmite nuestro patrimonio es uno de los instrumentos más potentes que tiene la escuela para concienciar de las contradicciones personales entre pensamiento y acción y para contrarrestar los efectos de los mensajes sexistas que nos configura como ciudadanía.

2.2. Objetivos del proyecto

- Detectar los sesgos androcéntricos de las imágenes existentes para la ciudadanía.
- Desarrollar un espíritu crítico ante la información que reciben.

– Conocer y valorar entorno y adoptar comportamientos que favorezcan su cuidado.

– Desarrollar sus capacidades afectivas en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos.

– Emplear correctamente planos y mapas interpretando su escala y signos convencionales y manejar programas informáticos para visualizar diferente cartografía, con base en la fotografía aérea e imágenes de satélite.

– Fomentar la igualdad real entre mujeres y hombres.

3. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

En la **primera sesión**, como actividad de iniciación y motivación, abriremos un debate sobre la pregunta "¿para qué sirve el patrimonio cultural?" Es una pregunta muy abierta y las respuestas pueden ser múltiples y muy diversas: para conocer la historia, para conocer las raíces culturales de una sociedad determinada, para elevar el nivel cultural de las personas, para atraer turistas y generar riqueza, etc.

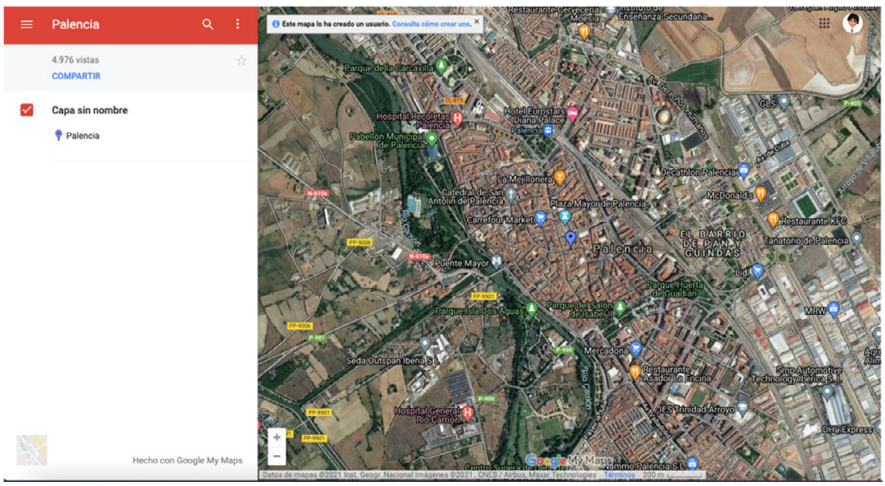
Para facilitar la actividad se plantearán preguntas adaptadas a cada nivel educativo del tipo: ¿qué es patrimonio? ¿podéis nombrar cinco elementos patrimoniales característicos de vuestra ciudad? ¿y del mundo? ¿las fiestas de tu pueblo son patrimonio? ¿qué elemento o práctica cultual te identifica mejor? ¿quiénes son los hombres y las mujeres más importantes de la Historia de tu ciudad? ¿por qué? Se dejará al alumnado que exprese con total libertad sus ideas y concepciones previas; y anotaremos las principales ideas que salgan de este debate.

A continuación, propondremos como actividad central del proyecto, una salida de aula para ver qué hombres y mujeres están representados en los monumentos de nuestra ciudad.

En la **segunda sesión**, utilizamos Google maps para localizar los principales monumentos del nucleo urbano y trazar nuestra ruta. También

buscaremos en internet la historia de la ciudad, deteniéndonos especialmente en los personajes que se destacan como relevantes.

FIGURA 1. Callejero de Palencia. Google Maps.



Fuente: Google.es

Estas actividades pueden trabajarse en grupo para fomentar la colaboración, la escucha y la toma de decisiones. Finalmente, cada grupo de trabajo hará un resumen de sus investigaciones y se expondrán las diferentes rutas que hayan realizado. Entre todos los trayectos, elegiremos el más adecuado para hacerlo en nuestra salida de aula.

La **tercera sesión** es la dedicamos a realizar nuestro itinerario. Antes de partir, se les entregará una plantilla de recogida de datos (cuadro 1). Además, cuando lleguemos a cada ítem marcado, tendrán que realizar una foto del mismo. In situ, podemos ir comentando las preguntas planteadas en el cuadro 1, así como otras que vayan surgiendo de manera espontánea.

IMAGEN 1. *Salida didáctica.*



Fuente: Imágenes del proyecto

CUADRO 1. *Plantilla de recogida de datos. Fuente de elaboración propia.*

Monumento	Hombre o Mujer	¿Tiene nombre propio?	Profesión	Época

IMAGEN 2. *Monumento a la mujer palentina. Calle Mayor de Palencia*



Fuente: Imágenes del proyecto

La **sesión cuatro** está pensada para realizarla en el aula. Cada grupo elegirá uno de los monumentos visitados y que han registrado en sus cámaras para elaborar un comentario del mismo. Este comentario tiene que realizarse teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Nombre (si lo tiene)
- Profesión o campo de actividad económica
- Aspecto físico
- Posición corporal
- Época a la que pertenece
- Posición social

Al final de la sesión, haremos una puesta en común de los datos registrados y cada grupo tendrá que hacer una valoración de toda la información recopilada hasta ahora.

La **séptima y** última sesión está dedicada a cubrir las ausencias. Es decir, cada grupo tendrá que caracterizarse como una de las mujeres que han descubierto que forman parte de la historia de su ciudad pero que no están representadas de manera pública. Elegirán un punto concreto

del trazado urbano donde ubicarse como estatua mientras sus compañeros/as de grupo les hacen la foto.

Con todas ellas, haremos un nuevo mapa incluyendo a los *nuevos monumentos*.

3.1. EVALUACIÓN DEL PROYECTO

Es indudable la importancia que tiene la evaluación en la agenda didáctica. Ahumada (1998) señala que la evaluación tiene por objeto descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje que se proyectaron han tenido los resultados esperados. En esta misma línea Bloom (1975), define la evaluación como: "la reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer también el grado de cada estudiante" (p. 149).

En la literatura actual, la evaluación se entiende como el recurso para proporcionar información sobre los procesos, que debe ser valorada después para ayudar a la toma de decisiones de quienes gobiernan o intervienen en los mismos (García, 2014). Por ello, según Bernard (2000), la evaluación contribuye al aprendizaje cuando docentes y estudiantes pretenden reflexionar sobre el proceso de enseñar y aprender, con el propósito de mejorarlo.

Bajo estas premisas diseñamos la rúbrica de evaluación que los estudiantes tuvieron que valorar por ellos mismos. La evaluación se llevó a cabo en torno a tres aspectos:

- Reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.
- Valoración sobre los modelos curriculares de enseñanza.
- Evaluación sobre la adquisición de competencias profesionales.

Las preguntas que les formulábamos para la evaluación eran las siguientes:

- ¿Cómo han evolucionado vuestras ideas iniciales a lo largo del proceso de aprendizaje?

- ¿Qué fuentes de información habéis manejado?
- ¿Qué competencias habéis adquirido de cara a vuestro futuro profesional?
- Teniendo en cuenta las experiencias que has tenido como alumno o alumna, realiza un análisis comparativo de dos modelos didácticos, el tradicional transmisivo, y el investigativo, en los siguientes aspectos: ¿Qué papel cumple el aprendiz en cada uno y cómo vive esto emocionalmente y en sus relaciones con el profesor?; ¿Qué papel juega el profesor en cada uno de los casos?; ¿Qué destrezas o habilidades desarrollamos en uno u otro caso?; ¿Qué oportunidad de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje tenemos en cada caso?; ¿Qué valoración te merecen los aprendizajes conseguidos en cada caso, en términos de calidad y validez, significatividad, permanencia en el tiempo y transferencia o aplicación a otros contextos?

A continuación, presentamos los resultados más relevantes:

> "La realización del proyecto ha potenciado, sobre todo, mi aprendizaje autónomo, y la construcción de mi propio aprendizaje, además de potenciar la creatividad e imaginación y aprender sobre la discriminación que todavía hoy sufrimos las mujeres. Con la realización de este proyecto he aprendido cómo enseñar una historia inclusiva en el aula".
>
> (Alumna1)

> "Gracias a haber trabajado de esta manera, podemos comprender con más precisión qué dificultades encontrará nuestro alumnado"
>
> (Alumno8)

> "Hemos aprendido mucho. Nos hemos dado cuenta que esta forma de trabajar nos ha motivado más porque nosotras mismas hemos investigado y hemos sido las protagonistas de nuestro propio aprendizaje. También, hemos puesto en práctica valores como la creatividad, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, la responsabilidad, el respeto a los demás… En definitiva, habiendo realizado nosotras mismas el trabajo por proyectos, nos parece un buen método para utilizarlo en un futuro en las aulas con nuestros alumnos y alumnas, ya que se da un

> aprendizaje significativo y ellos son protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje"
>
> (Alumna20)

> "Consideramos que el hecho de trabajar un tema tan interesante y motivador para nosotros ha hecho que nos involucremos más en su análisis"
>
> (Alumno5)

4. CONCLUSIONES

Como se habrá observado, en la propuesta de formación inicial presentada, todas las actividades pretenden potenciar el trabajo colaborativo, la búsqueda de información, el análisis, la reflexión, el compromiso, la capacidad crítica y, en general, la profesionalización del docente, otorgándole la autonomía necesaria para poder diseñar actividades y propuestas didácticas innovadoras y alternativas al modelo didáctico tradicional. Con este enfoque, hemos intentado seguir uno de los principios orientadores de la formación del profesorado en el IRES: la coherencia entre el modelo de formación y el modelo didáctico que se propone, que se fundamenta en el principio del isomorfismo. Si en nuestro caso el Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela es el modelo de referencia al que deben aproximarse los estudiantes del Grado de Primaria, evidentemente, ese conocimiento debe construirse en las clases de Didáctica de las Ciencias Sociales de una forma coherente con lo postulado por dicho modelo, tanto desde el punto de vista de los contenidos formativos como de las estrategias metodológicas y de evaluación.

La isomorfia es, de hecho, una de las características inherentes a la formación del profesorado en este modelo, de suerte que todos los elementos utilizados en la formación son potencialmente un modelo, un objeto de aprendizaje para el futuro profesor. En el caso de la formación inicial, como en otros contextos de aprendizaje, resulta necesario que el futuro docente sea capaz de ver "funcionando en la práctica" el discurso didáctico que le estamos presentando, sobre todo si queremos que, realmente, transfiera al contexto escolar los aprendizajes adquiridos en el

aula universitaria. Por ello, el isomorfismo existente entre la situación de formación inicial y la situación de la práctica profesional constituye una condición necesaria para que pueda existir una transferencia de conocimientos de una situación a otra.

La propuesta formativa se ha planteado desde una perspectiva abierta y flexible, donde se integran diferentes dinámicas de interacción multidireccional además de la selección y uso de múltiples recursos didácticos; centrando la atención en la potencialidad didáctica de la memoria y el patrimonio para educar en una ciudadanía igualitaria. Una propuesta con la que se pretende ofrecer un modelo de referencia para que el profesorado en formación inicial aprenda a diseñar actividades para enseñar Ciencias Sociales con perspectiva de género al alumnado de primaria desde la óptica de la coeducación patrimonial. Educar en la igualdad real con propuestas innovadoras y efectivas, no es una tarea fácil, pero es muy necesario para que los estudiantes para profesor/a y, principalmente, su futuro alumnado, aprendan habilidades de pensamiento crítico y de análisis, progresen en su desarrollo personal y emocional y, en definitiva, se eduquen para comprometerse con el presente, comprender su vinculación con el pasado y reflexionar sobre las posibles consecuencias que tienen determinados hechos y acciones en el futuro.

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo es resultado del proyecto de investigación “Educación Patrimonial para la Inteligencia Territorial y Emocional de la Ciudadanía” (EPITEC), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2015-67953-P), con la cofinanciación de los fondos FEDER de la Unión Europea.

6. REFERENCIAS

Ahumada P. (1998). Hacia una Evaluación de los Aprendizajes en una Perspectiva Constructivista. Revista Enfoques Educacionales, 1 (2), 123-138. Universidad de Chile.

Avrami, E., Macdonald, S., Mason, R. & Myers, D. (2019). Values in Heritage Management: Emerging Approaches and Research Directions [Valores en la gestion del patrimonio: enfoques emergentes y direcciones de investigación]. Getty Conservation Institute.

Bendix, R., Eggert, A. & Peselmann, A. (eds.). (2012). Heritage Regimes and the State [Los regímenes patrimoniales y el estado]. Góttingen: Universitätsverlag Göttingen.

Bennet, T. (2005). Civic Laboratories: Museums, Cultural Objecthood and the Governance of the Social [Laboratorios cívicos: museos, bienes culturales y gobernanza de lo social]. Cultural Studies, 19 (5), 521-547. Routledge.

Bernard J. (2000). Modelo Cognitivo de Evaluación Educativa. Narcea.

Blomm, B. (1975). Evaluación del aprendizaje (1). Ediciones Troquel: Buenos Aires.

Domínguez Almansa, A. y López Facal, R. (2016). Memoria histórica, patrimonio y formación del profesorado de educación primaria. En S. Molina, N. LLonch y T. Martínez Gil (eds.). Identidad, ciudadanía y patrimonio: educación histórica para el siglo XXI. Gijón: Trea.

García L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado. Educación XX1. 2014; 17(2): 35-55. UNED.

García Luque, A. (2016). Incorporar la perspectiva de género en la enseñanza-aprendizaje de la historia: un desafío didáctico y formativo. PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, 89, 147.-149. Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico.

Hafstein, V. (2012). Cultural Heritage [Patrimonio cultural]. En R. Bendiz & G. Hasan-Rokem (eds.), Companion of Folklore (pp. 500-519). Oxford: Blackwell.

Jardón Giner, P. (2021). Una educación inclusiva de género con perspectiva crítica. Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, 103, 29-33. Graó.

Llorenç, P. (2005). Concepto y gestión del patrimonio local. Cuadernos de Antropología Social, 21,17-35. Universidad de Buenos Aires

Lucas, L. (2019). Otra educación es posible: cuando el patrimonio se convierte en piedra filosofal de la educación. Madrid: McGrawHill.

Lucas, L y Alario, M.T. (2018). Nadie hablará de nosotras cuando hayamos muerto. Pérdida e invisibilidad del patrimonio artístico. Anales de la Historia de Arte, 28, 399-412. Universidad Complutense de Madrid.

Rausell, H. & Talavera, M. (2017). Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado". Feminismos, 29, 329-345. Instituto Universitario de Investigación de Estudios de Género. Universidad de Alicante.

Roigé, X. & Frigolé, J. (2010). Constructing Cultural and Natural Heritage. Parks, Museums and Rural Heritage [Construyendo Patrimonio Cultural y Natural. Parques, museos y patrimonio rural], 9-24. Girona: ICRPC.

Waterson, R. A. (2009). The examination of pedagogical approaches to teaching controversial public issues: Explicitly teaching the Holocaust and comparative genocide [El examen de los enfoques pedagógicos para enseñar temas públicos controvertidos: enseñar explícitamente el Holocausto y el genocidio comparado]. Social Studies Research and Practice, 4 (2), 1-24. Routledge

Yeager, E. y Humphries, E. K. (2011). A Social Studies teacher's sense making of controversial issues discussions of race in a predominantly white, rural high school classroom [El sentido de un profesor de estudios sociales sobre temas controvertidos discusiones de raza en un aula de escuela secundaria rural predominantemente blanca]. Theory and Research in Social Education, 39, (1), 92-134. University Faculty Assembly of NCSS.

IDENTIDAD, JUVENTUD Y MASCULINIDAD. DEBATES PARA EL CAMBIO HACIA LA IGUALDAD

JUAN ANTONIO RODRÍGUEZ DEL PINO
SUSANA MARÍN TRAURA
JULI ANTONI AGUADO HERNÁNDEZ
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de "masculinidad" es variable, polisémico, no hay un único concepto de masculinidad, y las definiciones de lo masculino tienen un carácter relacional: lo masculino se define socialmente y, sobre todo, frente a lo femenino. El concepto resulta esquivo incluso a los mismos hombres. Cuando se les pregunta por la masculinidad a los agentes sociales éstos no son capaces de darle un contenido específico en su discurso más allá de demarcar lo *que no es* (García, 2008). Es decir, se define por su contrario.

Es por esta razón que tradicionalmente "el modelo de atractivo masculino que ha tenido un gran calado en nuestra sociedad es el que representa las características propias de la masculinidad hegemónica. De forma histórica se ha ido asociando el atractivo masculino con la fuerza y el poder". (Padrós, 2012). Estos resultan argumentos muy interesantes para los jóvenes que en ese periodo vital donde se encuentran construyendo su forma de ser buscando modelos a imitar.

Asimismo, ese modelo atractivo implica consecuencias en el ámbito relacional. Esto queda reflejado cuando el ejercicio de la violencia en las relaciones entre hombres y mujeres refleja una asimetría (violencia de género). Ésta ha ido modificándose conforme la propia sociedad iba cambiando y se condenaban ciertas conductas que antes eran habituales. Por esa razón, en la actualidad, entre la juventud:

> "Un elemento fundamental de reproducción de la dominación masculina es la norma cultural sobre el imaginario social del amor y de las relaciones afectivas y sexuales. La violencia de género está intrínsecamente ligada al imaginario social sobre el amor, los modelos amorosos y los modelos de atractivo en los que hemos sido socializados/as y seguimos continuamente siendo socializados/as. (Amurrio *et al.,* 2010)".

En este sentido, no hay que olvidar la importancia vital que tiene la educación para la consecución de cambios que puedan tener una pervivencia en el tiempo. La herramienta de intervención a largo plazo es sin duda la prevención.

En España, la Ley Orgánica de medidas de protección integral contra la violencia de género, en su Título I establece medidas de sensibilización, prevención y detección que se centrarán en tres ámbitos: el educativo, el ámbito de la publicidad y de los medios de comunicación, y el sanitario.

En lo que respecta al ámbito educativo, se especifican las obligaciones del sistema para la transmisión de valores de respeto a la dignidad de las mujeres y a la igualdad entre hombres y mujeres, poniendo el énfasis en la sustitución del modelo sexista (basado en el dominio y la sumisión, la antítesis de los valores democráticos con los que nuestra sociedad se identifica), por el respeto mutuo.

Son muchas las voces que destacan el papel crucial que la educación puede y debe desempeñar en la erradicación de la violencia. En este sentido, en el barómetro realizado por el Centro de Investigaciones Sociológicas en marzo de 2004, el 96,4% de las personas entrevistadas manifestaron su acuerdo con que "enseñar a los jóvenes el respeto mutuo podría ser una medida útil para luchar contra la violencia doméstica hacia las mujeres".

La Ley Orgánica de Educación, asume el contenido de la ley integral pues entre sus fines establece: "el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y las libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas".

Al igual que en el caso de las mujeres, en los hombres se les reconoce la capacidad de poder cambiar, de poder modificar conductas y transitar desde parámetros más heteropatriarcales a otras más igualitarios o, al menos, menos "agresivos".

2. EXISTE UNA IDENTIDAD MASCULINA

La identidad masculina ha sido poco analizada dado que, como señala Constanza Tobío, "la asimilación del "hombre" a lo humano, a lo universal o al poder ha hecho que el proceso a través del cual un individuo de sexo masculino adquiere el género correspondiente haya sido dado por supuesto" (Tobío, 2012, p. 410). El propio hombre -y los que le rodean- están tan poco seguros de su identidad sexual que se le exigen pruebas de su virilidad. Al ser masculino se le desafía permanentemente con un "demuestra que eres un hombre", así introducía Badinter (1993) su obra, *XY la Identidad masculina*.

Y continúa afirmando la dificultad que supone para un hombre crear y desarrollar su identidad, ya que "para hacer valer su identidad masculina deberá convencerse y convencer a los demás de tres cosas: que no es una mujer, que no es un bebé y que no es homosexual" (Badinter, 1993, p. 51).

Esta búsqueda de la homogenización de los valores masculinos a través de la construcción de una identidad "

> "No sólo pretende tener fuerza descriptiva. Nos enseña cómo deben ser los hombres. Es un estereotipo que muestra las pautas a copiar, de forma que quien se sale de dichas pautas paga el precio de no ser ni "normal" (no se es un verdadero hombre), ni "un hombre bueno" (se es perverso, inmoral o desviado). Esta clasificación respalda a quien cumple con ella, de ahí que se enuncie que el estereotipo masculino es un estereotipo "positivo", y estigmatiza a quien no lo hace (Fernández-Llébrez, 2008, p. 95)".

Las identidades se presentan de manera unívoca, y esto se advierte en la pretendida identidad masculina cuando se muestra como totémica, unidimensional:

> "Si hay (una) identidad, no hay diferencia (interna) posible y si hay diferencia (interna), no hay identidad posible. Así, quién cruce las fronteras establecidas será visto como un ser o bien sin identidad y, por lo tanto, perdido y en constante crisis, o bien un ser directamente "trastornado". Pero sea como fuere, lo "normal" no pasa por dicho cruce, sino por el camino contrario. Un ejemplo concreto de esa pretendida identidad "pura" al modo dialéctico es la estandarización del estereotipo masculino como ideal a seguir (Fernández-Llébrez, 2008, p. 93)".

Así pues, como se desprende de la masculinidad dominante, la identidad masculina caracteriza a personas que presentan rasgos tales como ser importantes, activas, autónomas, fuertes, potentes, racionales, emocionalmente controladas, heterosexuales; son los proveedores en la familia y su ámbito de acción está en la calle. Todo esto en oposición a las mujeres. Pero también frente a los hombres homosexuales y a aquellos varones "feminizados", que serían parte del segmento no importante de la sociedad: pasivas/os, dependientes, débiles, emocionales y, en el caso de las mujeres, pertenecientes al ámbito de la casa y mantenidas por sus varones (Olavarría y Parrini, 2000). Todo esto genera que se observe el mantenimiento de la identidad masculina como un opus magno casi imposible de soportar frente a la "liviana" identidad femenina. De hecho, existe una reacción masculina que pone en juego una formidable ambivalencia "el miedo a la pasividad y a la feminidad es enorme en el hombre. El hombre viril encarna la actividad" (Badinter, 1993, p. 77). Por ello puede afirmarse que la masculinidad es más una reacción que una adhesión.

Como se ha advertido, no deja de ser un mero ideal que no se cumple en la totalidad de los casos puesto que, por ejemplo, los varones han perdido en muchos casos su calidad de proveedores exclusivos, especialmente entre los sectores populares y medios. Sus parejas se han incorporado en proporciones crecientes al mercado de trabajo; se ha modificado la concepción de la jefatura del hogar; un porcentaje importante de mujeres la ejerce y en los hechos no requiere de un varón para mantener su núcleo familiar (Olavarría y Parrini, 2000).

Otro elemento que marca diferencias entre la identidad masculina y femenina es el cuidado, cómo destaca Tobío, "el cuidado está fuertemente ligado a la identidad de género. En una argumentación circular se ha

dado por supuesto que las cuidadoras lo son por ser mujeres, al tiempo que son mujeres porque cuidan (Tobío, 2012).

Si se perpetúa este sistema desigual es porque, dentro de las propias sociedades, existen instituciones creadas por los grupos que detentan el poder que legitiman los procedimientos y las formas de control sobre los otros grupos sociales subyugados. Esto es, los hombres han creado instituciones que legitiman su status de dominación sobre las mujeres. En cualquier caso, como afirma María Banchs, "el mundo vivido es un mundo definido por y para hombres, las identidades de género fueron construcciones sociales que, al menos hasta hace poco, o al menos en apariencia, favorecían a los hombres" (Banchs, 2001, p. 67-68).

Así, siguiendo a Berger y Luckmann, al adquirir historicidad, las instituciones se objetivan y cristalizan experimentándose "como existentes por encima y más allá de los individuos a quienes 'acaece' encarnarlas en ese momento" ([1967] 2006, p. 78). Con otras palabras, al generalizarse, las instituciones se viven como si tuvieran una realidad propia, no como artefactos históricos socialmente construidos y, en cuanto tales, susceptibles de ser modificados. Pero las resistencias que muestran los hombres en dejar que esas instituciones sean resignificadas ralentizan el proceso de cambio que resulta imparable.

Estas instituciones se pueden concretar en lo que Fernández-Llébrez denomina "políticas de identidades" que según él:

> "Cobran sentido político y social como respuesta ante determinadas relaciones asimétricas de poder, por lo que quedan vinculadas con alguna forma de definir la injusticia, la opresión o conceptos de índole similar. De este modo, mientras sigan existiendo relaciones desigualitarias – tal y como sigue ocurriendo en nuestras democracias vigilantes– dichas políticas seguirán siendo legítimas (Fernández-Llébrez, 2008, p. 87)".

Existe, por tanto, *una política* porque *tenemos una identidad.* La política adecuada es la consecuencia de una identidad que está previamente establecida y claramente asentada y definida. Es como si la identidad fuera algo que siempre ha estado allí y que lo único que nos queda es reconocerla tal y como se manifiesta, tal y como se expresa.

Pero, si los hombres presentan importantes resistencias a esos cambios, al menos en una gran mayoría, no pasa así con las mujeres quienes, en líneas generales, "al resignificar sus identidades, han cuestionado necesariamente las identidades de sus compañeros, los hombres, creando un vacío, un desequilibrio que parece patético en esta generación" (Banchs, 2001, p. 69).

Estamos totalmente de acuerdo con María Banchs cuando concluye que hay que "trabajar las resistencias al cambio y facilitar la inducción hacia la construcción de identidades menos alienantes y más orientadas hacia el placer y el querer que hacia la acusación y el deber ser" (Banchs, 2001, p. 74).

A modo de reflexión, nos gustaría indicar que en la actualidad se debería empezar a apostar por el empoderamiento de los hombres (niños, jóvenes, adultos) a través de una masculinidad crítica con aquellas cuestiones que permiten disociar y reforzar el proceso identitario desde la igualdad (asumiendo la diferencia y la diversidad).

Los elementos de identidad que "modelan" el comportamiento de hombres y mujeres están determinados por rasgos perfectamente identificables, en los que los que suelen representar a las mujeres son lo opuesto a los que identifican a los hombres, etiquetados como *opuestos similares* por Bourdieu (2000). Por ejemplo, si una mujer se presenta típicamente como más débil (y por lo tanto más delicada), los hombres se presentan como más fuertes (y más parecidos a los animales).

Esta reproducción en opuestos es de vital importancia en las relaciones transmitidas por los medios de consumo masivo y se repite una y otra vez en diferentes formatos y formas, pero siempre envía el mismo mensaje. Como bourdieu (2000, p. 37) ha señalado, de esta manera, "una relación dominante está legitimada inscribiéndola dentro de una naturaleza biológica que es en sí misma una construcción social naturalizada".

3. MODELOS DE MASCULINIDAD

Los elementos identitarios que "modelizan" el comportamiento de hombres y mujeres viene determinado por unos rasgos muy identificables, tanto que lo que representa a unas es lo contrario de lo que identifica a otros. Así, por ejemplo, si estereotipadamente la mujer es presentada como más débil, el hombre es presentado como más fuerte (véase la imagen I). Y este juego de oposiciones resulta trascendental en las relaciones observadas a través de los medios de consumo de masas, puesto que se repite una y otra vez con diversos formatos y matices, pero siempre transmitiendo el mismo mensaje a través del juego de oposiciones.

***FIGURA 1**. Fotograma de Blancanieves (1937)*



Fuente: Blancanieves (VV.DD., 1937) de la factoría Disney basado en un cuento de los hermanos Grimm

Nos vamos a centrar en la imagen que proyectan en los hombres y para explicar esas características, vamos a hacer uso de la metáfora de las máscaras. Todos los individuos representan diferentes roles o papeles

en diferentes escenarios. Para lo cual, en cada uno de ellos se hace uso de una máscara (como la que usaban los actores en la antigua Grecia, según el contexto de la acción). Así, se entiende "la máscara masculina como una dramaturgia de interacción entre roles sociales". (Gil-Calvo, 2006)

Siguiendo esta línea argumental, la máscara masculina del héroe, también vista como la del guerrero por Marina Subirats, resulta la más atractiva para poder explicar ciertos conceptos estereotipados que este personaje recoge y que los hombres, al "ponérsela" (o al aceptar su imposición), la asumen de forma natural inmediatamente, y la consideran, falsamente, como algo innata a su propia naturaleza: "somos así".

Las tres palabras que, para una persona de género masculino, ha tenido más implicaciones a lo largo de su proceso de construcción: son "Sé un hombre". Esa escueta frase posee la fuerza y una carga ideológica que ha implicado densos debates filosóficos, psicológicos, sociológicos, etc. Pero que para muchos padres y madres de hombres en construcción tiene, a lo largo de la historia, una clara significación. "Sé un hombre" implica unas características supuestamente innatas al género y que le distingue a un individuo de la otra parte vista, en contraposición, como negativa. Por eso "ser un hombre", es lo contrario a "ser una nenaza". Que en el lenguaje popular tradicional era resumen de lo peor que podía pasarle a un hombre.

Para Marina Subirats, ser hombre, "es (…) comportarse de acuerdo a unos modelos existentes que la sociedad y la cultura han configurado, han impuesto han obligado a aceptar". (Castells y Subirats, 2007).

***FIGURA 2**. Fotograma de la película 300 (2007, Zack Snyder)*



Fuente: 300 (Zack Snyder, 2007) basado en un comic de Frank Miller donde se relata la batalla de las Termópilas.

Existen diferentes imágenes que se vinculan con la imagen del hombre "de verdad", una de ellas es la del guerrero, el caballero medieval; otra, más actualizada, pero que recoge similarmente, los mismos valores, es la del héroe o la, aún más actual, del superhéroe. Las tres figuras, con las evidentes modificaciones que le ha permitido adaptarse y permanecer en el tiempo, mantienen los mismos principios básicos masculinos (los valores) "interiorizados de modo que sea parte del propio ser". (Subirats en Castells y Subirats, 2007). Existen tres principios básicos, a saber:

Lo primero que hay que tener en cuenta es el desarrollo de la agresividad como una necesidad intrínseca. Esto supone como un impulso vital que, sin ninguna reflexión, hace al hombre actuar. Actuar sin pensar, puesto que, si piensa, igual se reflexiona (se "debilita") y se da cuenta del error cometido o por cometer.

La agresividad también tiene importancia como mecanismo de aprendizaje puesto que resulta una respuesta evolutiva a los distintos dilemas adaptativos (Confer *et al.,* 2010; Mithen, 1998).

Lo segundo es el desarrollo del ejercicio de la violencia en las diferentes formas de intercambio y relación que se puedan mantener. Ya sea tanto en la relación con otros hombres (camaradería, conflicto, etc.), como,

evidentemente, en las relaciones con las mujeres. En este sentido vemos muestras cotidianamente en diversos ámbitos sociales.

En general los hombres, quienes experimentan todo tipo de emociones, deben aprender a reprimir, algunas de ellas. En este sentido, el proceso de "control de las emociones" se determina ya en edades muy tempranas con frases "asesinas" del tipo: "no llores como una niña".

Así mismo, las muestras de afecto y amistad entre los niños no pueden ser igual al que se expresa entre las niñas. El contacto físico no puede producirse de forma amable, como señala Subirats (2007), sino que exige cierta forma de agresión o competencia.

4. LA EDUCACIÓN: EL ÚLTIMO FRENTE DE RESISTENCIA

En este contexto, donde la representación social de cómo actúa un hombre y cómo actúa una mujer están fuertemente arraigadas, el modelo educativo formal debe adaptarse para hacer frente a la creciente importancia que los medios de comunicación y consumo de masas están teniendo en la transmisión de valores, modelos de actuar y comportarse y que implica la progresiva sustitución del sistema educativo tradicional por los más atrayentes *mass media* como instituciones socializadoras.

Desde la propia formación del profesorado, tanto de magisterio como de secundaria, se debe introducir una visión más ajustada a la realidad diversa que realmente impera y que implica, por tanto, una revisión crítica de los modelos de ser y de interactuar tanto de hombres como de mujeres. Puesto que la socialización que se desarrolla en las escuelas incluye todos los espacios físicos, como el patio, las aulas o el comedor y también, aquello no físico, como las interacciones entre profesorado y alumnado. A partir de esas interacciones y de las rutinas, el alumnado aprende a ser individuo, interioriza las normas, aquello que puede hacer y aquello que no, los comportamientos que serán aceptados y las actitudes que les serán valoradas y las que les serán rechazadas.

Uno de los instrumentos para modificar esos modelos impuestos es a través de la *Coeducación* dentro de la propia institución educativa

donde se pretende eliminar las relaciones de poder de un sexo sobre otro. Además de poder generar modelos identitarios diversos que resulten respetuosos y que no impongan estereotipos perjudiciales para el correcto desarrollo socioafectivo entre los individuos.

Si bien en las primeras etapas educativas, la que se denomina en la actualidad *Educación Infantil*, niños y niñas suelen interactuar con libertad y sin aparentes complejos, y esto aún se debe a que "la introducción e implementación de la perspectiva de género en la Educación Infantil continúa dependiendo excesivamente de la voluntad individual de los maestros interesados por el tema" (Romero y Abril, 2008, p. 47)

Pero, a partir de las etapas educativas posteriores (primaria y secundaria) se van progresivamente diferenciando sexualmente a través de los roles que cada cual va asumiendo socialmente y que queda reflejado, por ejemplo, en los juegos que llevan a cabo en el patio o en las interactuaciones cada vez más estereotipadas y diferenciadas. De esta manera, algunos estudios confirman que en el plano relacional se acumulan las mayores diferencias entre chicos y chicas (García *et al.,* 2010)

¿Cuántos de los problemas de *bullying*, anorexia, bulimia, depresión, etc. tienen nuestros jóvenes (tanto hombres como mujeres) por no poder alcanzar los modelos ideales que les "imponen" socialmente desde las diversas imágenes que se proyectan a través de los *mass media*? Y ¿Cuál es la respuesta que se está dando o se debería de dar desde la Institución Educativa por antonomasia?

5. CONCLUSIONES

Es cierto que en líneas generales el alumnado se muestra muy sensible del contexto social, mostrando sensibilidad sólo en aquellos indicadores presentes en el discurso público. Es por esa razón la importancia que, desde los diversos espacios de socialización (y con gran insistencia desde la institución escolar) se acompañe a los jóvenes en la construcción de su identidad ofreciéndoles un abanico de posibilidades para que puedan salir de los estereotipos cerrados ya conocidos. Y, sobre todo, romper estereotipos de masculinidades opresoras y violentes. En definitiva, como señala Mar Venegas:

> "Conocer lo que piensa y cómo siente la población adolescente posibilita no solo la reflexión teórica sobre los procesos sociales relativos a la violencia de género y su reproducción social, sino también una praxis educativa para prevenir esa violencia. (Venegas, 2010)".

En esta coyuntura, la escuela debe asumir un papel más activo puesto que es algo más que un mero recinto donde transmitir conocimientos, constituye un sistema de relaciones sociales complejas que influyen en el proceso educativo de construcción del individuo.

Contrarrestar lo que podríamos denominar las fuerzas discriminatorias de socialización que se impulsa desde los *mass media*, mediante actitudes y transmisión de valores.

6. REFLEXIÓN FINAL: CONSIDERAR LAS APORTACIONES DEL MOVIMIENTO DE HOMBRES IGUALITARIOS

Sobre la base de lo antedicho, para hacer frente a la perpetuación de las relaciones desiguales de poder de género, pueden articularse diferentes estrategias complementarias consistentes en el cuestionamiento de la construcción social de la masculinidad hegemónica, privilegiada y de poder (Bourdieu, 2000), puesto que ésta no solamente oprime a las mujeres sino también a los hombres que difieren del modelo aceptado (Connell, 1997; Kimmel, 1997; Kaufman, 1997). Por una parte, mostrando cómo ésta ha experimentado diferentes crisis de la identidad que cuestionan los principios y el perfil prototípico de hombre generalizados. En segundo lugar, desde las aportaciones de las investigaciones sobre el movimiento de hombres igualitarios.

En primer lugar, poniendo en evidencia y visibilizando cómo la masculinidad hegemónica ha experimentado diferentes crisis de la identidad que registran transformaciones culturales que cuestionan los principios y el perfil prototípico de hombre generalizados (Montesinos, 2002). Surgen, aun con dificultades, nuevos modelos de masculinidad que intentan responder a las nuevas situaciones reclamando un cambio de paradigma que implica un papel más proactivo de los hombres profeministas y la eliminación de elementos hegemónicos patriarcales, y

apuesta por acciones que deben tender hacia una paridad real (Amoroso, 2000), un nuevo modelo todavía en construcción (Guasch, 2006).

En segundo lugar, hay que considerar las aportaciones de las investigaciones sobre los movimientos sociales. Las que inciden en los "recursos cognitivos" de los movimientos mismos que nombran los problemas de forma diferente e incompatible con el lenguaje y el discurso del poder existente en su labor de mantenerse unidos y enfrentarse a las estructuras de poder (Melucci, 1987, 1998). Pero, también las del "acercamiento cognitivo" a los movimientos en tanto que formas de actividad, mediante las que crean nuevos tipos de identidades sociales como procesos de "praxis cognitiva" (Eyerman y Jamison, 1991). Desde ambas perspectivas, puede afirmarse que, en el proceso de reconstitución de la identidad colectiva, un movimiento no solamente es una respuesta a los cambios —movimiento "negativo" de protesta—, sino que sobre todo consiste en un "laboratorio" de la sociedad civil. Este ámbito de innovación proporciona el espacio para la emergencia de nuevas ideas, conocimientos y prácticas, en los que los actores experimentan y desarrollan nuevos códigos de comportamiento y significación, y producen un conjunto de saberes, experiencias y afectos en los que se gestan nuevas formas de relación interpersonal, estructuras de sentido y proyectos de carácter alternativo.

De este modo se genera "realidad social" (Rodríguez y Aguado, 2019), lo que puede considerarse un primer paso en el desarrollo de procesos de cambio social y de extensión de la legitimidad de los nuevos conocimientos, valores y prácticas (Inglehart, 1998).

En este sentido, se han realizado diferentes investigaciones para determinar cambios en el contenido de los discursos y de la comunicación a lo largo del tiempo de los movimientos sociales. McAdam (1994) afirma que la identidad de la «clase trabajadora», que a primera vista aparece como objetiva, surgió del movimiento obrero. Igualmente, Tarrow (1997) indica que Mansbridge (1993) descubre que algunas expresiones de los primeros tiempos del movimiento de mujeres, como por ejemplo "machista", aparecen entre las pobres en Chicago, que las utilizaban para "nombrar" acciones no deseadas por parte de sus

compañeros en términos amplios. Sobre las nuevas percepciones del mundo del ambientalismo, puede consultarse Diani (1998).

En el caso del movimiento de hombres igualitarios, el trabajo de Rodríguez y Aguado (2019), sobre el encuadramiento del "discurso básico" de este movimiento y sus dimensiones y estrategias discursivas, muestra diferentes innovaciones. Éstas nombran a los problemas de forma diferente a como lo hacen el lenguaje y el discurso hegemónico, inciden en la reflexión sobre los papeles tradicionales que han sido asignados a los hombres, que cuestionan estos roles —masculinidad, poder, sexualidad, paternidad, violencia, relaciones sexuales y sentimentales—, apostando por la importancia de entablar relaciones solidarias y más expresivas con otros hombres, y ser capaces de compartir emociones, sentimientos e inquietudes sin miedo a sentirse «poco hombres», Por ejemplo, trasformando el 19 de marzo como Día del Padre igualitario, cuidador, en lugar del padre proveedor.

7. REFERENCIAS

Amoroso, C. (2000). *Feminismo y filosofía.* Madrid: Síntesis.

Amurrio, M., Larrinaga, A., Usategui, E. y del Valle, A. (2010). Violencia de género en las parejas de adolescentes y jóvenes de Bilbao. *Zerbitzuan*, 47, 121-134.

Badinter, E. (1993). *XY la Identidad masculina*. Barcelona: Anagrama.

Banchs, M. (2001). Espacio público, espacio privado y violencia invisible. Ponencia presentada en el *XVIII Congreso Interamericano de Psicología*. Santiago de chile. *http://webs.uvigo.es/pmayobre*.

Berger, P. L. y Luckmann, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu. [1967]

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama. [1998]

Castells, M. y Subirats, M. (2007). *Mujeres y hombres ¿Un amor imposible?* Madrid: Alianza.

Confer, J., Easton, J., Fleischman, D., Goetz, C., Lewis, F., Perilloux, C. y Buss, D. (2010). Evolutionary psychology: controversies, questions, prospects, and limitations. *The American Psychologist*, 65, 110–126.

Connell, R. W. (1997). La organización social de la masculinidad. En Valdés T. y Olavarría, J. (ed.), *Masculinidad/es: Poder y crisis* (pp. 31-48). Chile: ISIS Internacional.

Diani, M. (1998). Las redes de los movimientos: Una perspectiva de análisis. En Ibarra, P. y Tejerina, B. (ed.), *Los movimientos sociales: Transformaciones políticas y cambio cultural*. Madrid: Trotta.

Eyerman, R. y Jamison, A. (1991). *Social Movements: A Cognitive Approach.* Cambridge: Polity Press.

Fernández-Llébrez, F. (2008). Pensamiento retórico y masculinidades: de la dicotomía al continuum. *Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social,* 43, 85-102.

García, R., Rebollo, M. A., Buzón, O., González-Piñal, R., Barragán, R. y Ruiz, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*. 28 (1), 217-232.

García, A. (2008). ¿Qué les pasa a los hombres? A propósito de las dinámicas identitarias en la modernidad tardía. *Arxius*, 19, 41-51.

Gil-Calvo, E. (2006). *Máscaras masculinas. Héroes, patriarcas y monstruos*. Barcelona: Anagrama.

Guasch, O. (2006). *Héroes, científicos, heterosexuales y gays*. Barcelona: Bellaterra.

Inglehart, R. (1998). *Modernización y posmodernización*. Madrid: CIS.

Kaufman, M. (1997). Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En Valdés, T. y Olavarría, J. (ed.), *Masculinidad/es: Poder y crisis* (p. 63-81). Chile: ISIS.

Kimmel, M. S. ([1994] 1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En Valdés, T. y Olavarría, J. (ed.), *Masculinidad/es: Poder y crisis* (p. 49-62). Chile: ISIS.

Mansbridge, J. (1993). *Feminist Identity: Micronegotiation in the Lives of African-American and White Working Class Women*. Inédito.

McAdam, D. (1994). Cultura y movimientos sociales. En Laraña, E. y Gusfield, J. (ed.), *Los nuevos movimientos sociales: De la ideología a la identidad* (p. 43-67). Madrid: CIS.

Melucci, A. (1987). La sfida simbolica dei movimenti contemporanei. *Problemi del socialismo*, 12, 134-156.

Melucci, A. (1998). La experiencia individual y los temas globales en una sociedad planetaria. En Ibarra, P. y Tejerina, B. (ed.), *Los movimientos sociales: Transformaciones políticas y cambio cultural*. Madrid: Trotta.

Mithen, S. (1998). *A pré-história da mente: uma busca das origens da arte, da religião e da ciencia*. São Paulo: Editora da UNESP

Montesinos, R. (2002). *Las rutas de la masculinidad: Ensayo sobre el cambio cultural y el mundo moderno.* Barcelona: Gedisa.

Olavarría, J. y Parrini, R. (2000). *Masculinidad/es. Identidad, sexualidad y familia.* Santiago de Chile: FLACSO.

Padrós, M. (2012). Modelos de atractivos masculinos en la adolescencia. *Masculinidades y Cambio Social*. 1(2), 165-183.

Rodríguez J. A. y Aguado. J.A. (2019). Valencia's 'Men for Equality' movement. An assessment of some of its protagonists. *Debats. Journal on Culture, Power and Society,* 4, 171-188. https://doi.org/10.28939/iam.debats-en.2019-14

Romero, A. y Abril, P. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *REIFOP*. 11(3). http://www.aufop.com/

Tarrow, S. (1997). *El poder en movimiento: Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza.

Tobío, C. (2012). Cuidado e identidad de género. De las madres que trabajan a los hombres que cuidan. *Revista internacional de Sociología*, 70 (2), 399-422.

Venegas, M. (2010). Educar las relaciones afectivosexuales, prevenir las diferentes formas de violencia de género. *Trabajo Social Global*, 1 (2), 162-182.

GENDER AND EDUCATIONAL LEADERSHIP

JOSE MARIA ROJAS MORALES
University of Seville

1. INTRODUCTION

Today, society faces constant transformations, and the education sector is no stranger to these accelerated changes. In this way, schools tend to find a way to respond to these increasingly numerous and complex social demands. Nations are clear that education is a fundamental pillar for improvement and social development and, therefore, it constitutes one of the greatest challenges to face within the current information society. In it, it is not focused on knowledge, but it is conceived as something dynamic and growing. Against this background, new perspectives are emerging in the educational sector, and among them, the educational direction, which has also had a pronounced evolution.

This constitutes an essential element to favor organizational and pedagogical transformation in order to promote successful learning according to the demands of the current context. Running an organization is a complex task, for that reason it will not be enough to have knowledge of the theory, regulations, procedures and administrative management. Management must contribute more than mere management and must be conceived as a very important leadership exercise. In this line, leadership is understood as a type of social contract and a way of exerting influence within the organization, in such a way that school directors are educational leaders capable of motivating the people who work with them, without having to resort to its institutional role.

For that reason, It is pertinent to emphasize the differentiation between management and leadership, since the former is based on administration while leadership implies an element of transformation and

improvement of what already exists. In this sense, leadership differs from management by identifying new things and leading the group towards new and ambitious challenges that transform the current reality of the organization. For this reason, the evaluation of emotional intelligence in human capital is necessary because through it, personal skills such as motivation, self-knowledge, self-regulation, social skills such as social aptitude, empathy can be developed, which means for leaders, the basis for both personal and professional development. since the first is based on administration while leadership implies an element of transformation and improvement of what already exists.

In this sense, leadership differs from management by identifying new things and leading the group towards new and ambitious challenges that transform the current reality of the organization. For this reason, the evaluation of emotional intelligence in human capital is necessary because through it, personal skills such as motivation, self-knowledge, self-regulation, social skills such as social aptitude, empathy can be developed, which means for leaders, the basis for both personal and professional development. since the first is based on administration while leadership implies an element of transformation and improvement of what already exists. In this sense, leadership differs from management by identifying new things and leading the group towards new and ambitious challenges that transform the current reality of the organization. For this reason, the evaluation of emotional intelligence in human capital is necessary because through it, personal skills such as motivation, self-knowledge, self-regulation, social skills such as social aptitude, empathy can be developed, which means for leaders, the basis for both personal and professional development.

Leadership differs from management by identifying new things and leading the group towards new and ambitious challenges that transform the current reality of the organization. For this reason, the evaluation of emotional intelligence in human capital is necessary because through it, personal skills such as motivation, self-knowledge, self-regulation, social skills such as social aptitude, empathy can be developed, which means for leaders, the basis for both personal and professional development. Leadership differs from management by identifying new

things and leading the group towards new and ambitious challenges that transform the current reality of the organization. For this reason, the evaluation of emotional intelligence in human capital is necessary because through it, personal skills such as motivation, self-knowledge, self-regulation, social skills such as social aptitude, empathy can be developed, which means for leaders, the basis for both personal and professional development.

In this area, it is necessary to talk about gender. This concept is the result of the experiences lived during early childhood, the dynamics of society, the interests of power, the organizational politics and the social constructions that inevitably form part of all these spheres of life. It is a conceptual tool that allows us to describe and diagnose how to institutionalize the differences between men and women and the relationships between them. Access for women is a recent topic whose research is scarce. The entire history of humanity since its inception is profoundly marked by patriarchy. All cultures, civilizations, all organizations have suffered in one way or another. Which implies that throughout human history a social and cultural structure has been generated based on the constant predominance of one part of the population over another due to sex.

This has implied the consolidation of an idea of the subjects and their function in society depending on their gender. In this way, a division of labor has been caused, a separation of space, certain expectations about capacities, skills, abilities, among others, according to the gender to which they belonged. And these deeply ingrained stereotypes are complex to eradicate in everyday practices and in our perspective of the world and the reality that surrounds us. At the moment, the situation reflects a perpetuation of distorted images of women that continue to mark established roles that prioritize the responsibility of women in the domestic sector over the professional. In every social institution a coordination of the different elements that participate in it is necessary. Joining efforts, articulating, agreeing on strategies to achieve the proposed ends, among others, are essential components of an institution. In this way, the function or role of coordination arises, a fundamental element in institutions. The coordination of individual efforts in an

institution so that they converge in a joint effort oriented depending on the established objectives. The problem arises when it comes to who or who has to assume that coordinating role. For that reason, it is questioned whether the existence of a female leadership style is possible. In this sense, it is necessary to question whether women have a peculiar way of exerting influence in training institutions and of exercising power. It is one of the fundamental elements of the practice of equality within educational institutions.

Likewise, it is appropriate to consider female leadership that is capable of delegating, coordinating functions, motivating, delegating, evaluating decisions and actions. This will allow the training institutions to achieve the stated objectives. It is one of the fundamental elements of the practice of equality within educational institutions. Likewise, it is appropriate to consider female leadership that is capable of delegating, coordinating functions, motivating, delegating, evaluating decisions and actions. This will allow the training institutions to achieve the stated objectives. It is one of the fundamental elements of the practice of equality within educational institutions. Likewise, it is appropriate to consider female leadership that is capable of delegating, coordinating functions, motivating, delegating, evaluating decisions and actions. This will allow the training institutions to achieve the stated objectives.

Ultimately, this interconnected approach brings to light inconsistencies in the relationships between gender and leadership that can be sought in future studies. It is also important to clarify the multitude of ways in which gender can influence the different phases of the leadership process. Despite the proliferation of research on these two terms, this chapter may play a role that remains poorly studied and poorly understood. In this way, gender and leadership contribute to the literature by taking stock of what is known about this topic and by offering new directions to advance our understanding of this domain.

1.1. THE FIGURE OF WOMEN IN EDUCATIONAL LEADERSHIP

According to Reche et al. (2012) the first investigations of educational management with a gender perspective were carried out in Spain at the end of the 90s and reviewed a small percentage of women who held

positions in the management of training institutions. Likewise, Reche et al. (2012) highlight that many of the cases of prejudice or stereotypes are related to the weakness of their nature linked to their possible sensitivity or emotional insecurity. In turn, Reche et al. (2012) point out that taking into account gender as a category of analysis of social reality, it has not been present in the functioning of organizations and there has been an essentially masculine ideology and values.Likewise, Díez et al. (2004) highlight that these peculiarities of the so-called "female leadership" have been divided into two categories. On the one hand, there are the differences related to the social skills of interaction with other agents and, on the other, the qualities more related to the way of being, that is, intrapersonal differences.

Additionally, effective leaders can deal with group, individual and organizational objectives, the effectiveness will be given by the fulfillment of these proposed objectives. Also, leaders can differentiate from the perspective of goal achievement, performance, growth, and personal development. In this sense, it raises leadership as the ability of a subject to influence others, which implies that there must be a guide and a guided individual. The existence of more than one direction that has already been visualized, chosen by the leader, in turn the follower agrees to be directed to where the guide has chosen. Thus, the following assumptions take place:

A guide and one or more guides, internal process of search for direction by the guide, direction or chosen goal, internal process in the guided by which they agree to be directed. For his part, Robins (1996) there are differences in leadership styles between women and men. Women tend to adopt a more democratic model, share power, information, stimulate participation and seek to increase the self-esteem of their followers. The characteristics of women in the workplace can be linked to leading through an attitude of trust in their own charisma, contacts, capacity, interpersonal skills to influence others and an attitude of inclusion.

According to Hites (2000), it is not about starting a war between the sexes, but about discovering the true nature of one's motivations, thoughts, maintaining good ones, discarding counterproductive attitudes in order to observe the abilities, qualities, challenges and women

face. in organizations to change the nature of work, the environment in which they develop. For its part, Lassaga (2004) female leadership does not propose the displacement of one style of domination towards another, but considers that the challenge lies in the contribution that female leadership can offer, as it is already doing to create a new model of leadership. business management linked to the characteristics of female art: skills, qualities and challenges that women face when managing, differently from leadership exercised by men. In this way, female leadership is a process that raises the new contribution that it can offer and is offering a leadership exercised by women in both public and private organizations, linked as a set of skills, qualities and different challenges of business management that they seek to achieve. the best results (Lassaga, 2004).

Another of the peculiarities of female leadership is that women have a great disposition to foresee dangers and are enabled to assume themselves as protagonists to build new styles that rule for everyone together with the values. Female leadership is a process that raises the new contribution that it can offer and is offering a leadership exercised by women in both public and private organizations, linked as a set of skills, qualities and different challenges of business management that seek to achieve the best results (Lassaga, 2004). Another of the peculiarities of female leadership is that women have a great disposition to foresee dangers and are enabled to assume themselves as protagonists to build new styles that rule for everyone together with the values. Female leadership is a process that raises the new contribution that it can offer and is offering a leadership exercised by women in both public and private organizations, linked as a set of skills, qualities and different challenges of business management that seek to achieve the best results (Lassaga, 2004). Another of the peculiarities of female leadership is that women have a great disposition to foresee dangers and are enabled to assume themselves as protagonists to build new styles that rule for everyone together with the values.

In turn, Coronel (2002) agrees with the contribution of Loden (1987) and adds that, based on the research carried out, the management and leadership carried out by women is characterized by emphasizing

people rather than processes., the distribution of leadership as a responsibility of all the subjects of the organization. Likewise, the prioritization of the human aspect and the sense of community over the bureaucratic, the establishment of connections and bonding between people and the enrichment thanks to the learning that occurs in this exchange, the professional empowerment of the groups through their knowledge and ideas, dialogue and active participation as an educational process. In turn, the importance given to cooperation, consensus and dialogue, cooperation and sharing on competition, democracy within the organization and the development of care and support policies among the members of the institution.

For Reche et al. (2012) transformational and distributed leadership styles seem to coincide with the female gender stereotype due to the tendency to give greater importance to social relationships, communication and the management of emotions. However, considering women as more natural transformational leaders does not always allow them to take advantage of it within organizations. Numerous investigations found that, if men reflect transformative leadership traits, the innovative effect is greater than when women display the same traits. the same traits. Thus, Psychogios (2007) indicates a puzzling aspect when mentioning that the "

According to Benavides (2014), leadership styles include behaviors to control subordinates. These styles are:

- Participatory: delegates most of your authority, but not all, to the team. However, he is still the team leader.
- Authoritarian: one of the most notable weaknesses is that it is impossible to recognize the weaknesses and strengths of your work team.
- Consultative: It is on the way for women to use the skills and ideas to formulate plans and make decisions.
- Dictatorial: the woman is a dictator and makes all the decisions about where, how, how to do things and who is going to do them (Kinicki and Kreinter, 2004).

Estebaranz & Mignorance (2005) classify leadership characteristics based on gender. On the one hand, the men are informed about what happens outside the school, they are capable of leading by example, they have presence and charisma, they filter the information coming from outside the center and they know it by passing it on to the staff, they know how and when be flexible and have a broader and more strategic vision than other staff members (Estebaranz & Mignorance, 2005).

On the other hand, women are concerned about helping and supporting people both personally and professionally, they have a great capacity to manage human resources, they know how to delegate, they use the resources they have to achieve their objectives, they are informed about what is happening in the school and about the staff in general and team building, they make decisions and stimulate and provide positive feedback (Estebaranz & Mignorance, 2005). Said authors not only highlight in their research the characteristics of leadership based on gender, but based on testimonies of female leaders participating in their studies, these not only confirm these characteristics, but also add the need for a profound change in the mentality of the social group in relation to the female figure in managerial positions and as a leader (Estebaranz & Mignorance, 2005).

1.2.1. WOMEN IN MANAGEMENT OR COORDINATION POSITIONS

According to Reche et al. (2012) women have been isolated from managerial positions in many cases due to prejudices and stereotypes in relation to the weakness of their nature, linked to their emotional sensitivity or possible insecurity. In turn, Sánchez Moreno et al. (2005) add an essential pillar is the organizational identity and conditions the type of agent that is valued within it. In the same way, the type of leader that is recognized and accepted within her. Additionally, the gender variable has implicitly exerted a link on what is valuable and what is not. Likewise, some of the "masculine" cultural traits that are considered to be typical of this gender within organizations are identified, including: efficiency, competitiveness, autonomy, problem solving, authority,

status, elitism, independence and maintenance of hierarchy. These features coincide with those cited by Reche et al. (2012) who mentions that the male leader is conceived as an independent, individualistic and secure individual.

This stereotypical view in relation to the qualities of female and male leaders questions the access of women to managerial or leadership positions and performance, since it was thought that female personality traits went against those qualities that a leader should have . However, the stereotypical attributes associated with women in the beginning and which was one of the barriers for women to assume managerial positions, now seem to be leading to a "feminine" leadership style that is consistent with the needs of women. new organizations and their culture, which indicate the need for shared leadership, teamwork, participatory, setting goals that go beyond efficiency and quality focused on essential competencies and values to develop an optimal organizational climate, intuitive style, problem solving, collaboration and understanding, and high performance (Sánchez Moreno et al. ., 2005).

In this case, within the training institutions, the leadership style led by a woman stands out for professional collaboration, flexibility, the ability to adapt to new contexts, responsibility at work, a positive attitude, and the ability to learn. and support and guidance to agents, teamwork (Reche et al., 2012). collaboration and understanding and high performance (Sánchez Moreno et al., 2005). In this case, within the training institutions, the leadership style led by a woman stands out for professional collaboration, flexibility, the ability to adapt to new contexts, responsibility at work, a positive attitude, and the ability to learn. and support and guidance to agents, teamwork (Reche et al., 2012). collaboration and understanding and high performance (Sánchez Moreno et al., 2005). In this case, within the training institutions, the leadership style led by a woman stands out for professional collaboration, flexibility, the ability to adapt to new contexts, responsibility at work, a positive attitude, and the ability to learn. and support and guidance to agents, teamwork (Reche et al., 2012).

According to Sánchez Moreno et al. (2005) the social skills traditionally recognized in women constitute a considerable advantage when

leading groups, in the sense that they prioritize an optimal distribution of leadership. In turn, according to Coronel et al. (2002) studies highlight the way in which social skills that have been attributed to women, can constitute an advantage in leadership, management and favor the direction of groups. Said skills to which reference is made are: empathy, the ability to listen, the group climate, the management of emotions, empathy, the ability to perceive knowledge non-verbally, the development of authentic relationships with others, the use of feedback to modify or reinforce a behavior as well as that of others and the recognition of the impact of one's own emotions on other agents (Coronel, et al. 2002).

Likewise, they argue that emotions constitute the spirit that moves each subject through emotional intelligence, they learn to recognize them, value them in themselves and in others, so that they can respond adequately to them by effectively applying emotional energy in work and in everyday life. In this way, it is not only possible to become leaders, exceptional professionals, but also remarkable men and women both in personal life and in the work sector. In this way, according to Coronel et al. (2002) the studies on leadership that have been carried out from the gender perspective indicate that women possess communication and social skills that are more optimal for the demands and organizational needs of a participatory and democratic nature.

Likewise, Sánchez Moreno et al. (2005) emphasizes that the outstanding characteristics, the capacity of intuition of women make conflict resolution more effective and that it is done in a more creative way than the way that male leaders do. Additionally, it is possible to highlight the recognition of training women in the development of leadership in the municipal and local sectors due to the equal access of women in positions of power and decision-making in the economic, social, political, marginalized nature, repressed and limited.

Likewise, Sánchez Moreno et al. (2005) emphasizes that the outstanding characteristics, the capacity of intuition of women make conflict resolution more effective and that it is done in a more creative way than the way that male leaders do. Additionally, it is possible to highlight the recognition of training women in the development of leadership in

the municipal and local sectors due to the equal access of women in positions of power and decision-making in the economic, social, political, marginalized nature, repressed and limited. Likewise, Sánchez Moreno et al. (2005) emphasizes that the outstanding characteristics, the capacity of intuition of women make conflict resolution more effective and that it is done in a more creative way than the way that male leaders do. Additionally, it is possible to highlight the recognition of training women in the development of leadership in the municipal and local sectors due to the equal access of women in positions of power and decision-making in the economic, social, political, marginalized nature, repressed and limited.

Diez et al. (2003) indicate that in the studies carried out there is a tendency for leadership to be exercised differently depending on whether the leader is a man or a woman. Reche et al. (2012) allude to the fact that this model is characterized by the relevance of cooperation, the breakdown of rigid and vertical hierarchical structures that hinder the real change of educational institutions.Regarding the management style of women, Grimwood et al. (1993) highlight that the female managerial style is characterized by openness, flexibility, non-competitiveness, innovation and gives great importance to communication, persuasion and knowledge of the individuals whom she directs. Consequently, leadership defined as a process that involves influencing one's own emotions as well as those of others, through the use of emotional intelligence. also as a skill that develops as the individual cultivates self-confidence, self-control and perseverance.Likewise, Harold et al. (2012) indicate that women's leadership tends to adopt a more democratic or participatory style.

They are more likely to encourage sharing of power and knowledge, participation and trying to increase the self-esteem of followers, in such a way that they guide through the inclusion and use of experience, contacts, interpersonal skills and charisma to influence others (Harold et al. 2012). In turn, Perozo & Paz (2016) report that the models of this leadership are composed of traits that make them their own subjects, having an essential component, associated with behavior, being the relatively constant behavior pattern that characterizes the leader in his way

of action in context. In turn, the personality model is linked to the way of being a leader.

Similarly, following Weisinger (2001), emotions play a relevant role in the labor sector. School principals can face their own and other's emotions at work, such as going from frustration to satisfaction, from anger to enthusiasm. However, the key is to use your emotions wisely. In this way, emotional intelligence such as deliberately making emotions work for their own benefit, in a way that helps to control one's thoughts and behavior to obtain better results. In the sense, the exercise of leadership involves empathy, that is, managing one's own emotions and those of others through the use of emotional intelligence.Within this perspective, according to Goleman's (1999, b) approaches, emotional intelligence contributes to the success of the leader, since through personal and social skills, leaders can awaken enthusiasm in followers and mobilize them wherever they go. desired, channeling the emotions of each of the agents, in such a way that the operation of the group reaches high levels of integration. In the workplace, emotional intelligence must be developed by both leaders and their collaborators in their commitment to the organization, in order to achieve initiatives that promote improvement, quality in the execution of tasks, incentives for the development of trust among employees. agents, building relationships inside and outside the organization and dealing with any situation as a team. Uzcátegui (1998) reviews the benefits of emotional intelligence as personal and social skills to explain the development of agents that were previously measured by IQ.

According to Goleman's (1996a) approaches, emotional intelligence determines the potential to learn practical skills. It is a way of interacting with society that takes feelings into account and is divided into personal and social skills that make up the work framework of emotional aptitude made up of five dimensions: managing emotions, self-motivation, managing relationships, the ability to recognize one's own feelings and recognize the emotions of other agents. With regard to personal skills that determine the self-control of emotions. Goleman (1999b) classifies them in self-regulation, self-knowledge and motivation related to information, management of one's own internal states and

emotional tendencies that facilitate the achievement of the established objectives.

Likewise, emotional intelligence analyzes, adapts and applies in a practical way a complex neurophysiological model to the resolution of problematic situations of human interaction. In addition, Weisinger (2001) points out that since leadership is an activity focused on the relationship with other agents and that requires intelligent emotional control, there are several aspects of emotional intelligence that can help the leader to adequately fulfill the proposed objectives . management of their own internal states and with the emotional tendencies that facilitate the achievement of the established objectives. Likewise, emotional intelligence analyzes, adapts and applies in a practical way a complex neurophysiological model to the resolution of problematic situations of human interaction. In addition, Weisinger (2001) points out that since leadership is an activity focused on the relationship with other agents and that requires intelligent emotional control, there are several aspects of emotional intelligence that can help the leader to adequately fulfill the proposed objectives . management of their own internal states and with the emotional tendencies that facilitate the achievement of the established objectives.

Likewise, emotional intelligence analyzes, adapts and applies in a practical way a complex neurophysiological model to the resolution of problematic situations of human interaction. In addition, Weisinger (2001) points out that since leadership is an activity focused on the relationship with other agents and that requires intelligent emotional control, there are several aspects of emotional intelligence that can help the leader to adequately fulfill the proposed objectives . adapts and applies in a practical way a complex neurophysiological model to the resolution of problematic situations of human interaction. In addition, Weisinger (2001) points out that since leadership is an activity focused on the relationship with other agents and that requires intelligent emotional control, there are several aspects of emotional intelligence that can help the leader to adequately fulfill the proposed objectives . adapts and applies in a practical way a complex neurophysiological model to the resolution of problematic situations of human interaction. In addition, Weisinger

(2001) points out that since leadership is an activity focused on the relationship with other agents and that requires intelligent emotional control, there are several aspects of emotional intelligence that can help the leader to adequately fulfill the proposed objectives .

2. CONCLUSIONS

Education constitutes a challenge and an essential pillar in the development of society. In this way, it positions it as a main axis in the political agendas at the national and international level. Today's society marked by information and characterized by its dynamism and constant change, means that educational centers are not exempt from said transformations and must adapt and respond to the demands of said society, which are increasingly demanding and complex. In this way, educational organizations play a fundamental role, as well as their management, conceived as a key factor for the optimal performance and strengthening of educational organizations and, therefore, the improvement of educational quality. . Educational research has not established an ideal profile of a school director, the figure of the same is object of study, debate and analysis since there is the certainty that the educational direction constitutes an essential pillar in the success of educational organizations. Educational improvement depends on changes in the management model of educational institutions. At present, the conception of educational management breaks with the traditional vision of management and encompasses more elements than the figure of the director as the sole manager, administrator and leader of the educational center.

The managerial position does not only mean a hierarchical position within organizations, nor is it possible to attribute the success or failure of an educational institution to the school principal. However, being a position of great influence and importance in the performance of an organization, it is required that individuals who occupy management positions are leaders with solid initial training and continuous training throughout their professional careers. Which allows them to be competent directors who know how to carry out leadership practices and who

through their professional practice make a difference and encourage all who make up the organization to perform professionally in the best way. The educational direction, commitment and motivation of the teaching staff will then be considered, good professional practice, strengthening and innovative development of the institution as tools that promote the improvement of educational quality and support the achievement of the long-awaited academic success of all students. In this way, management is a great challenge that it constitutes today. Today's organizations demand leaders with high capacity to interact with agents through their concern for them, help, collaboration, communication networks, inspiration, consensus development and, in addition, through a variable that currently acquires great importance for organizations : emotional intelligence. This allows creating an atmosphere of collaboration between the agents that make up the educational community, facing new challenges and working effectively as a team and adapting to changes. In turn, it influences a series of organizational factors such as relationships of trust, loyalty of the agents of the educational community, educational leadership, educational innovation, open communication and decision-making. The personal and social skills of emotional intelligence provide the tools for men and women during leadership.

These tools are related to emotional capacities such as self-knowledge, cooperation, influence, collaboration, self-regulation, motivation, communication, empathy, conflict management that allow a work environment towards the achievement of the proposed objectives. open communication and decision making. The personal and social skills of emotional intelligence provide the tools for men and women during leadership. These tools are related to emotional capacities such as self-knowledge, cooperation, influence, collaboration, self-regulation, motivation, communication, empathy, conflict management that allow a work environment towards the achievement of the proposed objectives. open communication and decision making. The personal and social skills of emotional intelligence provide the tools for men and women during leadership. These tools are related to emotional capacities such as self-knowledge, cooperation, influence, collaboration, self-

regulation, motivation, communication, empathy, conflict management that allow a work environment towards the achievement of the proposed objectives.

It is important to highlight the existence of a relationship between emotional intelligence and female leadership in public bodies, that is, the personal and social skills of emotional intelligence are related to the skills, challenges of female leadership, qualities of the population in the investigation. This aspect supports the theory about the underlying characteristic of emotional intelligence, rather than great technical knowledge and a high IQ that female leadership must possess.

Likewise, "in general, only the male model is accepted and valued in managerial positions, while the usual way for women to exercise power is seen as an indication of insecurity and weakness". However, research carried out from a gender perspective recognizes that women may have more appropriate social and communication skills for the demands of democratic and participatory organizations. For this reason, it is questioned whether another education is necessary, it would not be possible if women exercised power in educational organizations. At the same time, if it is considered that women tend to a more consensual, more collaborative type of leadership, in which priority is given to creating a climate of participation and understanding where debate, dialogue, communication and collaborative work, how is it possible that there are so few women in managerial positions by choice of their colleagues. Or is it that what is basically demanded in educational centers is a director who imposes order and discipline with personal authority that allows us to remain comfortably lowered without having to risk getting involved and making decisions, criticizing from the rear?

For that reason, it is timely to continue research to broaden the perspective of gender-based research. This implies studying and understanding the role of men and women within educational organizations. Likewise, work with women to find out what they do in the performance of managerial positions and to know their acquisition, their conquest and the generation of power. The organizational theory in which a masculine ideology and values prevail depending on the elements linked to the feminine gender are relegated to the background. Gender needs to be

taken into account when explaining the organizational structure of an entity. The gender perspective has highlighted the need to move towards a vision of schools as a whole, as democratic communities. In that way women in the field of educational management can participate critically and actively but always with the intense effort to overcome a series of cultural and social barriers that are believed to prevent access and development of a position in this sector. By removing these barriers, it is possible that the educational organizations of the future have the person as their main axis and are formed by integral human beings, this being one of the main challenges for both women and men, and in general of this society. In this concept of leadership, it seems that women have a leading role not only to carry out their position in a more adequate way, but also to teach men how to develop a more consensual, dialoguing, cooperative and participatory type of leadership. By removing these barriers, it is possible that the educational organizations of the future have the person as their main axis and are formed by integral human beings, this being one of the main challenges for both women and men, and in general of this society.

In this concept of leadership, it seems that women have a leading role not only to carry out their position in a more adequate way, but also to teach men how to develop a more consensual, dialoguing, cooperative and participatory type of leadership. By removing these barriers, it is possible that the educational organizations of the future have the person as their main axis and are formed by integral human beings, this being one of the main challenges for both women and men, and in general of this society. In this concept of leadership, it seems that women have a leading role not only to carry out their position in a more adequate way, but also to teach men how to develop a more consensual, dialoguing, cooperative and participatory type of leadership.

3. ACKNOWLEDGMENTS / SUPPORTS

Dear attendees of the CIIID2021 Congress, more than thanks, I would like to dedicate this presentation to all education professionals for developing a response more adapted to this situation we are experiencing.

If at eight in the afternoon we applauded all the health personnel who, as heroes, stood and are in the full line of fire against the coronavirus, in this case, I dedicate it to those school principals who are keeping the educational process on track in such adverse and unexpected conditions as the ones we are experiencing.

4. REFERENCES

Asplund, G. (1988). Women managers: Changing organizational cultures. Wiley.

Benavides, R. (2014). Administration. Mexico: Editorial. McGraw-Hill Interamericana.

Cooper, RK (1998). Emotional intelligence applied to leadership and organizations. Editorial Norma.

Colonel Llamas, JM (2002). Management and leadership as organizational processes: contributions and challenges posed from a gender perspective. Education magazine nº 327. Inclusive education, (327), 157-168.

Díez-Gutiérrez, EJ, Flórez, REV, Bañuelos, ET, & Suárez, BC (2003). Female leadership and its exercise in educational organizations. Ibero-American Journal of Education, 33 (3), 1-19.

Estebaranz, A., & Mingorance, P. (2005). Women and Educational Leadership: An experience. Spanish school. School themes: Pedagogical leadership, (14), 18-20.

Goleman, D. Emotional intelligence. Argentina: Editorial Vergara. 1996, a.

Goleman, D. Emotional Intelligence in the Company. Argentina: Editorial Vergara. 1999, b.

Grimwood, C., Popplestone, R., & Phillipson, J. (1993). Women, management and care. Basingstoke: Macmillan.

Harold Koontz, HW (2012). Administration, a global and business perspective. US: McGraw Hill.

Hites. Sex and business. Spain: Editorial Prentice Hall. 2000.

Kinicki, A. and Kreitner, R. (2004). Behavior in Organizations. Editorial McGraw-Hill Interamericana. New York.

Lassaga, G. (2004). Female power in leadership. WorkPaper, University of Belgrano.

Loden, M. (1987). Recognizing women's potential: No longer business as usual. Management review, 76 (12), 44.

Moreno, MS, Yáñez, JL, Ruiz, CM, Estepa, PM, de la Torre, EH, Martínez, JML, & Altopiedi, M. (2005). Women in the direction and management of university organizations: problems, leadership styles and contribution to institutional development.

Organizacional, C., & Robbins, SP (1996). Mexico: Editorial Prentice Hall. Rivera, C.

Perozo-Ramírez, BA, & Paz-Marcano, AI (2016). Feminine leadership styles as an influencing factor in the skills of work teams in the insurance sector. Clío América, 10 (19), 8-22.

Psychogios, AG (2007). Towards the transformational leader: Addressing women's leadership style in modern business management. Journal of business and society, 20 (1/2), 169-180.

Reche, MPC, Torres, JMT, Lucena, FJH, Díaz, IA, & Carmona, MG (2012). Current gender trends and management leadership at different educational levels. Educate, 69-89.

Uzcátegui, L. (1998). The Manual of emotional intelligence, Intelligent emotions: How you can be a winner. Venezuela. Editorial Lithopolar Graficas.

Weisinger, H. Emotional intelligence at work. Argentina: Editorial Vergara. 2001.

DISFORIA CON LA VOZ ASOCIADA A UNA IDENTIFICACIÓN ERRÓNEA DEL GÉNERO

THIDE E. LLORENTE
Universidad de Salamanca

ISRAEL MARTÍNEZ-NICOLÁS
Universidad de Salamanca

JUAN JOSÉ G. MEILÁN
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se visibiliza una problemática social que tiene que ver con el malestar que una persona, generalmente trans, siente en relación con su voz cuando la percibe como no adecuada para su género.

Para ello, empezaremos estableciendo la terminología que usaremos a lo largo del capítulo, siendo adecuada y respetuosa, y comúnmente utilizada para referirse al colectivo trans en la actualidad. A continuación, expondremos brevemente cuáles son las bases biológicas que sustentan los mecanismos de categorización del género de las voces en nuestras interacciones del día a día. Después abordaremos el tema del malestar con la voz que presentan algunas personas trans, haciendo hincapié en la evolución del interés de la literatura científica a este respecto, y mencionando algunos estudios que abordan este malestar en mujeres y hombres trans. Por último, nos detendremos en los instrumentos existentes en la actualidad para medir el malestar subjetivo de una persona con su voz, destacando la importante labor del *Trans Woman Voice Questionnaire (TWVQ)*, así como sus limitaciones, al ser desarrollado exclusivamente para mujeres trans. A este respecto, terminaremos planteando la línea de investigación que está siguiendo nuestro grupo en la actualidad, la cual consiste precisamente en adaptar el TWVQ para que

pueda ser aplicado a todas las personas, independientemente de su identidad de género.

2. GÉNERO E IDENTIDAD

Al nacer, a las personas se les asigna un sexo en función de su genitalidad, esto es, se les pone la etiqueta de masculino o femenino, macho o hembra. Esta asignación tiene consecuencias legales, inscribiéndose a la persona, en la mayoría de los casos, como hombre o mujer según proceda. Este binarismo legal acaba ocultando la diversidad de la naturaleza, pues no permite dar cuenta de las personas intersexuales (i.e., aquellas cuya morfología o anatomía no se corresponde estrictamente ni con la del sexo masculino ni con la del femenino), siendo legal y clínicamente reconocidas en muy pocos países y sufriendo a menudo mutilaciones médicas "de corrección" o "de normalización" para entrar en el estándar macho o hembra. Tampoco reconoce la existencia de personas más allá de esas dos categorías (i.e., personas no binarias), si hablamos desde una perspectiva del género identitaria.

De hecho, a partir de ese sexo asignado, también se asigna un género social. Así, principalmente, en función de la genitalidad observada en el nacimiento, se presupone que la persona es un hombre -si tiene pene y testículos- o una mujer -si presenta una vulva- y se la socializa como tal. Este hecho se relaciona con una serie de roles sociales claramente diferenciados y expectativas sexistas que se acaban generando sobre estas personas (si les gustará el color rosa o el azul, el fútbol o las muñecas, si sentirán atracción por chicos o por chicas, si quieren ser ingenieros informáticos o enfermeras, etc.), que dejan en peor lugar a las mujeres, para las que tendrá consecuencias especialmente limitantes en su vida. Estas consecuencias serán observables en un plano económico, laboral, social y familiar, entre otros. Por ende, las acciones de los diferentes feminismos convergen en deconstruir estos roles impuestos por motivo de sexo y/o género.

Si bien es innegable la existencia del género social, el objetivo de este capítulo es abordar alguna de las características del género personal o lo que es lo mismo, la identidad de género. Con este término hacemos

referencia a la vivencia interna que una persona tiene, en relación con el género, tal y como lo siente y como lo autodetermina. Así, en función de la identidad de género, vamos a encontrar personas que se identifican como hombres, personas que se reconocen como mujeres y personas que son no binarias.

Para la mayoría de la población, la identidad de género suele coincidir con lo asignado en el nacimiento, como ocurre en el caso de hombres que al nacer fueron identificados con un sexo masculino, o de mujeres que fueron asignadas al femenino. A estas personas se las denomina cisgénero o *cis*, para acortar (Tate *et al*, 2015). En contraposición, también podemos encontrar personas donde esta correspondencia entre sexo asignado e identidad de género no se cumple, y que van a ser identificadas mediante el adjetivo *trans*. Otros autores usan el término trans en un sentido más amplio, incluyendo también a aquellas personas cuya expresión de género no está en línea con el sexo asignado (Mayer *et al*, 2008). También se utilizan diferentes términos como transexual, transgénero, de género no conforme, no binario, género cuir (*genderqueer*), género fluido, etc. para referirse a las personas que experimentan esta incongruencia; si bien el uso de la nomenclatura puede variar según el contexto profesional, la comunidad, el lugar geográfico, y la edad de la persona (Wylie, 2015), y también depende de las particularidades de cada identidad de género dentro de ese espectro trans. En este capítulo, nos ceñiremos exclusivamente al uso del adjetivo *trans* en relación con la discrepancia por motivo de identidad de género y, para evitar confrontación terminológica, usaremos la expresión *personas trans* como un término paraguas que engloba a todas aquellas personas cuya identidad de género no coincide con lo que se le asignó en el nacimiento.

Al ser un término paraguas, recoge las vivencias de tres tipos de personas. Por un lado, aquellos hombres que fueron asignados al sexo femenino al nacer u *hombres trans* (Mills *et al*, 2019). Por otro lado, están las *mujeres trans* (Stewart *et al*, 2020), que son mujeres que fueron asignadas a un sexo masculino. Y, por último, las *personas no binarias* (Marshall *et al*, 2019), a menudo referidas mediante las siglas NB, que son aquellas personas trans que no se identifican completamente ni como hombres ni como mujeres, sino que su identidad de género puede

ser una combinación de las dos anteriores con otras diferentes, puede ser una vivencia más allá de estas dos o puede variar a lo largo del tiempo. Si lo binario es hombre o mujer, lo no binario es lo que está fuera de eso. A su vez, personas no binarias es un término paraguas que va a englobar diferentes identidades, tales como las personas demigénero, de género fluido, pangénero o agénero, por citar solo algunas de las múltiples posibilidades que hay. En las sociedades occidentales, las realidades no binarias son, todavía, mayoritariamente desconocidas. Algunos países, como Australia, Canadá, Bélgica, Alemania y Nueva Zelanda, por citar algunos, contemplan una tercera opción de género no especificado (generalmente designado por X) en los documentos oficiales, que puede ser utilizada para el registro de personas no binarias y/o de personas intersexuales. No obstante, estas medidas suponen la excepción más que la norma, careciendo las personas no binarias, en la mayoría de los casos, de reconocimiento legal e incluso social. Por ello, no es de extrañar que gran parte de los estudios con población trans que se han hecho hasta la fecha se hayan centrado exclusivamente en los hombres y en las mujeres.

Por último, cabe mencionar dos términos importantes que nos permiten agrupar a las diferentes personas por el sexo que se les asignó al nacer, y por ende por una dimensión más física, independientemente de su identidad de género. Uno de ellos es el acrónimo *AMAB* (del inglés, *Assigned Male at Birth*) que engloba a todas aquellas personas que fueron asignadas al sexo masculino en el nacimiento. En esta categoría, por lo tanto, aparecen los hombres cis, las mujeres trans y también algunas personas no binarias. El otro es el término *AFAB* (del inglés, *Assigned Female At Birth*), para referirse a todas aquellas personas que fueron asignadas a un sexo femenino, como es el caso de las mujeres cis, los hombres trans y algunas personas no binarias.

3. BASES BIOLÓGICAS DE LA CATEGORIZACIÓN DE LAS VOCES

La mayoría de las sociedades creen que el género es el reflejo del sexo biológico y que sólo existen dos géneros (hombre y mujer). Así, en las

interacciones humanas, a menudo tratamos de adivinar el género de nuestro interlocutor, de forma consciente o inconsciente, y lo hacemos basándonos en una perspectiva anatómica. Esta aproximación no siempre es acertada. Es más, puede llevar a situaciones incómodas cuando la lectura o interpretación del género no coincide con la identidad de género de la persona, y genera malestar especialmente en la persona sobre la que se ha cometido la equivocación.

Dentro de los factores anatómicos que se tienen en cuenta a la hora de hacer esta adivinación, podemos citar como más destacable el tono de la voz. Así, las voces graves se asocian con los hombres, y las agudas, con las mujeres.

Esta afirmación verdaderamente tiene una base biológica: los altos niveles de andrógenos puberales de las personas AMAB producen un crecimiento grande de la laringe, que puede llegar hasta los 23 centímetros, en comparación con los 17 cm de media de las personas AFAB (Smith, 1985). Además, se produce un alargamiento y engrosamiento de las cuerdas vocales muy marcado en las primeras, lo que da lugar a frecuencias más bajas y a un tono más grave en las personas asignadas al sexo masculino. De hecho, los estudios realizados con personas cis (Dacakis, 2002) muestran valores medios de frecuencia fundamental (fo) de 107-132 Hz en los hombres (con un rango de 80 a 165 Hz), frente a los 196-224 Hz de las mujeres (rango 145-275 Hz), que presentan voces más agudas.

La f0, los formantes vocales promedios y el nivel de presión sonora son importantes predictores de la masculinidad o feminidad percibida en una voz (Hardy *et al*, 2020). Es por ello que la f0 y la resonancia del tracto vocal son elementos importantes que se trabajan desde el entrenamiento comunicativo y de la voz, del que hacen uso algunas personas trans. Del mismo modo, Dahl y Mahler (2020) encontraron correlaciones significativas entre la f0 y la intensidad de una voz con las valoraciones perceptuales de la feminidad de esa voz, emitidas tanto por el propio individuo como por terceras personas. Estos autores, en cambio, no encontraron correlaciones significativas entre la variación de la f0 ni los formantes de frecuencias con la valoración perceptual.

De este modo, una voz socialmente entendida como femenina se va a caracterizar por una f0 mayor (Van Borsel, de Pot *et al*, 2009), una intensidad menor y por formantes vocálicos con una frecuencia más elevada (Coleman, 1971, 1976; Gelfer y Mikos, 2005). Pero también va a ser una voz más aérea o velada (*breathiness*) (Van Borsel, Janssens *et al*, 2009), que se produce con una resonancia de cabeza frente a una resonancia de pecho, posee una entonación más variable con mayor presencia de entonaciones ascendentes, y muestra una mayor velocidad de producción del habla (de Bruin *et al*, 2000). Así mismo, la categorización de una voz como femenina se va a ver influida por el sonido y la forma de reírse o toser de la persona, así como por otros aspectos no verbales tales como los gestos, la forma de saludar y de vestir, el peinado, etc.

El crecimiento y engrosamiento de las cuerdas vocales, especialmente notable en las personas AMAB durante la pubertad, es irreversible, dejando a un grupo numeroso de mujeres trans (y personas no binarias) con un tono de voz muy grave que sienten que no las representa, pues no encaja con lo esperado socialmente para ellas (i.e., voces agudas). Si bien es cierto que la terapia hormonal durante la adolescencia, por medio de inhibidores y hormonas femeninas, puede evitar los cambios en el tono de la voz en este sentido, no todas las personas trans han podido tener acceso a este tipo de terapias, desean someter a su cuerpo a estos procedimientos médicos, o descubren su identidad tan pronto en la vida. En consecuencia, las únicas opciones posibles de modificar el tono de voz de estas personas van a ser las intervenciones quirúrgicas y el entrenamiento comunicativo y de la voz.

4. EL MALESTAR CON LA VOZ PROPIA

La voz tiene un papel esencial a la hora de comunicarnos, pero además esconde un importante componente identitario al aportar información al otro interlocutor acerca de nuestro lugar de origen o de residencia, origen étnico, clase socioeconómica, género, sexo o incluso nuestra orientación sexual (Kachel *et al*, 2017). Así mismo, es una de las formas más rápidas a partir de las cuales hacemos juicios sobre el género de un

individuo. De este modo, si una persona no se siente representada en la forma en la que suena su voz, con motivo de su género, esto puede generarle un gran malestar subjetivo.

En este sentido, numerosas mujeres trans (y algunas personas no binarias) tienen una voz grave que las lleva a ser continuamente identificadas como hombres. Este hecho, además de impedir o dificultar el reconocimiento social de su identidad, las expone a continuas violencias y acoso debido a la transfobia imperante en la sociedad. Por ello, no es de extrañar que estas personas experimenten un tremendo malestar en relación con su voz, concepto al que nos referiremos mediante el término *disforia de voz*. De esta forma, la disforia de voz viene a referirse al malestar que una persona experimenta con su voz, en este caso al no considerarla adecuada para su género.

Si bien puede haber personas cis que presenten tal malestar con la voz, la disforia de voz afecta principalmente a las personas trans. Ciertamente, una fuente de malestar en la vida de las personas trans – y especialmente en la de las mujeres- es el tener una voz considerada incongruente con su género, que les impide ser reconocidas socialmente acorde a su identidad (Byrne, 2007).

4.1. La evolución de la investigación de las voces trans

El interés académico por las voces que muestran cierta incongruencia con el género de una persona, a ojos de la sociedad, no es nuevo. De hecho, ya en los años ochenta-noventa se hicieron los primeros estudios exploratorios sobre parámetros de voz como la f0 y los formantes, en las mujeres trans (Coleman, 1983; Günzburger, 1993; Mount y Salmon, 1988; Wolfe *et al*, 1990), con el fin último de ayudar a estas personas a conseguir valores similares a los esperados para las mujeres cis. En la década siguiente proliferaron también los estudios que optaban por agudizar el tono de estas mujeres por medio de cirugías vocales (Brown *et al*, 2000; Neumann y Welzel, 2004), con el mismo objetivo en mente. Con el tiempo, estos artículos dieron paso a otras investigaciones sobre las características aerodinámicas implicadas en la percepción del género en la voz y el habla (Gorham-Rowan y Morris, 2006; Mészáros *et al*, 2005; Van Borsel, Janssens *et al*, 2009). En paralelo a estos estudios

exploratorios sobre las características acústicas y aerodinámicas, se desarrollaron otros acerca de la percepción social del género por vía auditiva (Dacakis, 2002; Dahl *et al*, 2019; Günzburger, 1995; Hardy *et al*, 2020, Kaye *et al*, 1993; Wolfe *et al*, 1990). Todo este conocimiento, en definitiva, posibilitó el desarrollo de terapias logopédicas y/o foniátricas para ayudar a las mujeres trans a lograr una voz y un habla más femenino, con los que pudieran sentirse más felices y representadas (Dacakis, 2002; de Bruin *et al*, 2000; Mészáros *et al*, 2005).

4.2. Estudios con mujeres trans

El interés por el impacto que una voz incongruente con el género tiene sobre el bienestar psicológico de las personas trans, así como en su participación social, comenzó a ser notable unos años después, en la década de 2010, como muestra la literatura científica, y la prevalencia de los estudios de esta índole está aumentando en la actualidad.

La mayoría de estos estudios se ha centrado principalmente en el impacto de la voz en las mujeres trans, por ser esta incongruencia más saliente y difícil de modificar en ellas.

En este sentido, autores como Hardy *et al* (2013) han encontrado que las constantes equivocaciones al teléfono que experimentan las mujeres trans al ser confundidas con hombres, por su voz, minan su autoestima y la confianza en sí mismas. Este hecho, además, favorece que dejen de usar el teléfono como forma de comunicación, lo que, sumado a las restricciones en la participación social y en las relaciones sociales (Nadal *et al*, 2014) que a menudo presentan, con motivo de su voz, solo contribuye a agravar el problema de aislamiento tan prevalente en la población trans. Resultados similares se han visto en el ámbito del deporte, donde las mujeres trans pueden llegar a evitar usar su voz para comunicarse con sus compañeras a fin de evitar ser reconocidas como personas trans (Stewart *et al*, 2020) y vilipendiadas por el equipo contrincante por este motivo. De hecho, según reportaban las participantes de este estudio, su voz era el factor con más peso a la hora de decidir si practicar deporte o no, concediéndole más importancia que a su habilidad deportiva o a su aspecto físico.

4.3. Estudios con hombres trans

En las personas que fueron asignadas al sexo femenino, como decíamos, hombres trans y algunas personas no binarias, la administración de hormonas androgenizantes va a provocar el crecimiento de la laringe y las cuerdas vocales en el mismo sentido que hemos indicado anteriormente, con lo cual van a acabar desarrollando una voz más grave y sintiendo, por lo tanto, menos malestar.

De este modo, la disforia de voz en las personas AFAB ha sido menos estudiada, ya que el efecto de la terapia androgénica sobre las cuerdas vocales a priori sería suficiente para lograr una voz más grave y, en consecuencia, permitirles ser identificados socialmente como hombres. No obstante, autores como Van Borsel *et al* (2000) o Deuster *et al* (2016) han encontrado cierto malestar entre los hombres trans por no lograr el cambio de voz deseado, ser más lento o menor de lo esperado o, directamente, por no experimentar ningún cambio. Con lo cual, es una población a la que no habría que dejar de lado en este sentido y que convendría estudiar con mayor profundidad.

5. Medición del malestar con la voz

5.1. Trans Woman Voice Questionnaire (TWVQ)

El primer instrumento desarrollado con el objetivo de cuantificar el malestar que las personas trans experimentaban con su voz fue el *Transgender Self Evaluation of Voice Questionnaire* (TSEQ; 2012), resultado de adaptar el *Voice Handicap Index* (VHI; más genérico, para dar cuenta de los efectos físicos, emocionales y funcionales de la voz en la vida diaria de personas con trastornos de voz) a población trans. A partir del TSEQ, se seleccionaron las preguntas más pertinentes en relación con la disforia de voz en mujeres trans y con ellas se creó otro cuestionario, inicialmente denominado *Transsexual Voice Questionnaire (Male to Female)* (TVQ^{MF}; Dacakis *et al*, 2013b), pero sustituido actualmente por la denominación *Trans Woman Voice Questionnaire* (TWVQ) para usar una terminología más adecuada y respetuosa con el colectivo trans, ya que el uso de las palabras *transsexual* y *male-to-*

female (de hombre a mujer) puede ser considerado hoy en día ofensivo. Este es un cuestionario autoaplicado de 30 ítems, que tiene en cuenta la perspectiva de la propia mujer trans a la hora de evaluar su función vocal y el impacto que su voz tiene en su día a día. Se basa en el uso de una escala tipo Likert de 1 a 4 (1 = nunca o muy raramente, 2 = a veces, 3 = a menudo, 4 = frecuentemente o siempre), con la que estas personas deben reportar la frecuencia con la que experimentan situaciones problemáticas o incómodas tales como "evito hablar en público debido a mi voz", "mi voz me hace sentir menos femenina de lo que me gustaría" o "mi voz falla a mitad de la conversación", por citar algunos de los ítems. De este modo, a mayor puntación en el TWVQ, mayor impacto negativo de la voz en su vida.

La versión original de este cuestionario, en inglés, cuenta con una alta consistencia interna (tiempo 1 α de Cronbach = .964; tiempo 2 α = .974) y una excelente fiabilidad test-retest (coeficiente de correlación intraclase = .979; intervalo de confianza del 95% = .968 - .988), como encontraron Dacakis *et al* en 2013 (2013a). Una publicación posterior, cuatro años después, encontró valores de fiabilidad muy similares (α de Cronbach = .97) (Dacakis *et al*, 2017b).

Los estudios que se han hecho con el TWVQ no han encontrado correlaciones significativas de la edad, los años de educación y el número de sesiones de terapia de comunicación y voz con la puntación total del cuestionario y (Dacakis *et al*, 2013a). Sin embargo, el tiempo que habían vivido las participantes en un rol femenino sí que fue un factor importante en relación con el malestar con la voz cuantificado por medio del TWVQ, de modo que, a mayor tiempo vivido en ese rol, menores puntuaciones obtenían. Esto es, solían percibir menos dificultades relacionadas con la voz y reportaban un menor impacto psicosocial de la misma cuanto más tiempo habían vivido públicamente como mujeres. Esta misma reducción del malestar se observaba al comparar aquellas mujeres que se habían practicado una cirugía de reasignación sexual con otras que no, ya que las primeras obtenían puntuaciones menores (Dacakis *et al*, 2016).

Si bien no existen subescalas oficialmente definidas en el TWVQ, un análisis de componentes principales (Dacakis *et al*, 2017b) identificó

una estructura de dos factores: uno de funcionamiento vocal, que explicaba el 51,99% de la varianza e incluía elementos relacionados con el vínculo entre la voz y la identidad de género; y otro de participación social (5,82% de la varianza), que medía el impacto de la voz en la participación cotidiana. Ambos factores mostraron una alta correlación negativa con la evaluación que hicieron varias mujeres trans de la feminidad de su propia voz, en el sentido de que una puntación baja en feminidad se relacionaba con experiencias más frecuentes de malestar con la voz (Dacakis *et al*, 2017a). Esta correlación fue mayor para el componente de funcionamiento vocal (r = –.744) en comparación con el componente de participación social (r = –.698), si bien en ninguno de los dos casos se encontraron correlaciones significativas con medidas acústicas de tono (f0) y calidad de la voz (jitter, shimmer y HNR) (Dacakis *et al*, 2017a). En resumen, estos datos ponen de manifiesto que ambas medidas del TWVQ evalúan diferentes aspectos de la experiencia relacionada con la voz, de malestar subjetivo, más allá de meras medidas objetivas de la voz.

Asimismo, este cuestionario no solo sirve para medir las dificultades relacionadas con la voz; en algunos estudios se ha empleado como medida del cambio en la satisfacción con la propia voz y para explorar cómo la autopercepción de la feminidad o masculinidad en la voz ha variado tras haber participado en entrenamiento comunicativo y de la voz (Sullivan, 2015) o a lo largo del proceso de terapia hormonal (Bultynck *et al*, 2017). En las personas AMAB, la terapia de reemplazo hormonal no puede revertir por sí sola el efecto que ha tenido la testosterona sobre las cuerdas vocales, permaneciendo el tono de la voz estable a lo largo del tratamiento. Sin embargo, en las AFAB, la voz sí irá cambiando, agravándose a medida que pasan tiempo en tratamiento con este andrógeno. En este sentido, el uso del TWVQ con hombres trans y personas no binarias puede arrojar resultados interesantes. No obstante, este cuestionario es exclusivo para la realidad de las mujeres trans, por lo que para poder aplicarlo a otros géneros va a ser necesario adaptar la redacción de los ítems (Bultynck *et al*, 2017) y su contenido.

5.2. Prospectiva

Además de la versión original en inglés, existen traducciones autorizadas de este cuestionario a quince idiomas, entre los que se encuentra el chino (de Hong Kong), danés, finés, francés, italiano, alemán, portugués, turco o español, entre otros. Estos cuestionarios se pueden descargar gratuitamente desde la página web de las propias autoras (Dacakis y Davies, 2021).

La traducción autorizada del TWVQ al español (Mora *et al*, 2018) cuenta con un α de Cronbach de 0.976 y un coeficiente de correlación de 0.885. Al igual que su análogo inglés, es un cuestionario exclusivo para mujeres trans. No obstante, la investigación necesita también de un cuestionario sensible a los problemas de voz que pueden presentar los hombres trans, tales como la inestabilidad vocal, la fatiga vocal y una bajada insuficiente de la frecuencia fundamental (Nygren *et al*, 2016); y que incluya, asimismo, la realidad de las personas no binarias (Venier, 2017).

Para satisfacer esta demanda, nuestra investigación actual se centra en adaptar el TWVQ para aplicarlo a todas las personas independientemente de su identidad de género. Para ello, partiendo de la traducción española de Mora *et al* (2018), hemos realizado una serie de adaptaciones gramaticales (ej. cambiar la redacción en femenino por una más inclusiva) y conceptuales (p.ej. en la frase "el tono de mi voz es demasiado grave", añadir la opción "demasiado agudo"). Con este cuestionario cuantificaremos el malestar que presentan los diferentes grupos de personas trans en relación con su voz, y los compararemos entre sí y con respecto a un grupo de personas cis.

Esto va a permitir, en última estancia: (1) aumentar el conocimiento sobre las necesidades específicas de la población trans en relación con su voz; (2) proporcionar, al ámbito sanitario, una herramienta que pueda administrarse a todos los géneros y que permita realizar intervenciones individualizadas que ayuden a las personas trans a conseguir una voz cercana a su ideal; y (3) dotar a la investigación de un instrumento que permita identificar los matices de la disforia de voz en cada identidad de género, de forma grupal.

6. CONCLUSIONES

Cuando nacemos, se nos asigna un sexo y un género, binarios, generalmente basados en la anatomía; esto acaba ocultando la diversidad de los cuerpos intersexuales y de las identidades de género no binarias, más allá de las mujeres y de los hombres. En este capítulo nos hemos centrado en la identidad de género o vivencia subjetiva del género que tiene cada persona, la cual puede coincidir con ese sexo o género que le ha asignado la sociedad, o no hacerlo (hablando en este último caso de personas trans).

En las interacciones humanas, a menudo tratamos de adivinar el género de nuestro interlocutor, prácticamente de forma inconsciente. Esto lo hacemos también desde una perspectiva binaria, asumiendo que las personas con voces graves son hombres, y que aquellas con voces agudas son mujeres. En algunas ocasiones, generalmente en el caso de las personas trans, este modo de proceder va a inducir a error, generando un malestar en la persona que ha sufrido la equivocación. Este malestar, además, puede ir acompañado de restricciones en la participación social a fin de evitar que se siga reproduciendo este error continuamente.

Dicho malestar, que se genera al no sentirse identificado con su propia voz por motivo de género (o como consecuencia de continuas equivocaciones en la lectura del género por parte de terceros), es lo que hemos dado en llamar disforia de voz. Esta se puede cuantificar por medio de instrumentos como el TWVQ, el cual permite medir tanto aspectos de funcionamiento vocal relacionados con la voz y la identidad de género, como el impacto que puede llegar a tener la voz en la participación social cotidiana, desde una perspectiva subjetiva y autoinformada. No obstante, este cuestionario solo está diseñado para su uso con mujeres trans, por lo que se hace necesario desarrollar cuestionarios específicos para hombres trans y para personas no binarias. Por ello, nuestra investigación actual pretende adaptar el TWVQ a fin de que pueda ser aplicable a todas las personas con independencia de su identidad de género.

El desarrollo de este tipo de instrumentos permitirá conocer con mayor detalle las necesidades de las personas trans en relación con su voz, explorando el peso de cada una de ellas dentro de las diferentes

identidades de género. Así como, hará posible cuantificar su malestar con la voz y guiar las prácticas de intervención para ayudarles a lograr una voz con la que se sientan más representadas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo fue realizado gracias la financiación del Gobierno de España mediante el contrato predoctoral FPU17/05824.

8. REFERENCIAS

Brown, M., Perry, A., Cheesman, A. D. y Pring, T. (2000). Pitch change in male-to-female transsexuals: has phonosurgery a role to play?. *International Journal of Language and Communication Disorders*, *35*(1), 129–136. https://doi.org/10.1080/136828200247296

Bultynck, C., Pas, C., Defreyne, J., Cosyns, M., den Heijer, M. y T'Sjoen, G. (2017). Self-Perception of Voice in Transgender Persons during Cross-Sex Hormone Therapy. *Laryngoscope*, *127*(12), 2796-2804. https://doi.org/10.1002/lary.26716

Byrne, L. A. (2007). *My life as a woman: placing communication within the social context of life for transsexual women* [Tesis Doctoral, La Trobe University]. https://www.worldcat.org/title/my-life-as-a-woman-placing-communication-within-the-social-context-of-life-for-transsexual-women/oclc/277162582

Coleman, R. O. (1971). Male and female voice quality and its relationship to vowel formant frequencies. *Journal of speech and hearing research*, *14*(3), 565-577. https://doi.org/10.1044/jshr.1403.565

Coleman, R. O. (1976). A comparison of the contributions of two voice quality characteristics to the perception of maleness and femaleness in the voice. *Journal of speech and hearing research*, *19*(1), 168-180. https://doi.org/10.1044/jshr.1901.168

Coleman, R. O. (1983). Acoustic correlates of speaker sex identification: implications for the transsexual voice. *The Journal of Sex Research*, *19*(3), 293–295. https://doi.org/10.1080/00224498309551189

Dacakis, G. (2002). The role of voice therapy in male-to-female transsexuals. *Current Opinion in Otolaryngology & Head and Neck Surgery*, *10*(3), 173–177. https://doi.org/10.1097/00020840-200206000-00003

Dacakis, G., Davies, S. M., Oates, J. M., Douglas, J. M. y Johnston, J. R. (2013a). Development and Preliminary Evaluation of the Transsexual Voice Questionnaire for Male-to-Female Transsexuals. *Journal of Voice*, *27*(3), 312–320. https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2012.11.005

Dacakis, G., Davies, S. M. Oates, J. M., Douglas, J. M. y Johnston, J. R. (2013b). *Transsexual Voice Questionnaire for Male-to-Female Transsexuals (TVQ-MtF)* [Database record]. APA PsycTests. https://doi.org/10.1037/t28993-000

Dacakis, G. y Davies, S. (2021, 19 de abril). *The Trans Woman Voice Questionnaire (TWVQ)*. La Trobe University. https://www.latrobe.edu.au/communication-clinic/resources

Dacakis, G., Oates, J. M. y Douglas, J. M. (2016). Exploring the validity of the Transsexual Voice Questionnaire (male-to-female): Do TVQMtF scores differentiate between MtF women who have had gender reassignment surgery and those who have not?. *International Journal of Transgenderism*, *17*(3–4), 124–130. https://doi.org/10.1080/15532739.2016.1222922

Dacakis, G., Oates, J. M. y Douglas, J. M. (2017a). Associations between the Transsexual Voice Questionnaire (TVQMtF) and self-report of voice femininity and acoustic voice measures. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *52*(6), 831–838. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12319

Dacakis, G., Oates, J. M. y Douglas, J. M. (2017b). Further Evidence of the Construct Validity of the Transsexual Voice Questionnaire (TVQMtF) Using Principal Components Analysis. *Journal of Voice*, *31*(2), 142–148. https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2016.07.001

Dahl, K. L. y Mahler, L. A. (2020). Acoustic features of transfeminine voices and perceptions of voice femininity. *Journal of Voice*, *34*(6), 961-e19. https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2019.05.012

Davies, S. M. y Johnston, J. R. (2015). Exploring the validity of the Transsexual Voice Questionnaire for male-to-female transsexuals. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, *39*(1), 40–51.

De Bruin, M. D., Coerts, M. J. y Greven, A. J. (2000). Speech therapy in the management of male-to-female transsexuals. *Folia phoniatrica et logopaedica*, *52*(5), 220-227. https://doi.org/10.1159/000021537

Deuster, D., Di Vincenzo, K., Szukaj, M., Am Zehnhoff-Dinnesen, A. y Dobel, C. (2016). Change of speech fundamental frequency explains the satisfaction with voice in response to testosterone therapy in female-to-male gender dysphoric individuals. *European Archives of Oto-Rhino-Laryngology*, *273*(8), 2127-2131.

Gelfer, M. P. y Mikos, V. A. (2005). The relative contributions of speaking fundamental frequency and formant frequencies to gender identification based on isolated vowels. *Journal of Voice*, *19*(4), 544-554. https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2004.10.006

Gorham-Rowan, M. y Morris, R. (2006). Aerodynamic Analysis of Male-to-Female Transgender Voice. *Journal of Voice*, *20*(2), 251–262.

Günzburger, D. (1993). An acoustic analysis and some perceptual data concerning voice change in male-female trans-sexuals. *European Journal Od Disorders of Communication*, *28*, 13–21. https://doi.org/10.3109/13682829309033140

Günzburger, D. (1995). Acoustic and perceptual implications of the transsexual voice. *Archives of Sexual Behavior*, *24*(3), 339–348. https://doi.org/10.1007/BF01541604

Hardy, T. L., Boliek, C. A., Aalto, D., Lewicke, J., Wells, K. y Rieger, J. M. (2020). Contributions of Voice and Nonverbal Communication to Perceived Masculinity–Femininity for Cisgender and Transgender Communicators. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *63*(4), 931-947. https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-19-00387

Hardy, T. L., Boliek, C. A., Wells, K. y Rieger, J. M. (2013). The ICF and male-to-female transsexual communication. *International Journal of Transgenderism*, *14*(4), 196-208. https://doi.org/10.1080/15532739.2014.890561

Kachel, S., Simpson, A. P. y Steffens, M. C. (2017). Acoustic correlates of sexual orientation and gender-role self-concept in women's speech. *The Journal of the Acoustical Society of America*, *141*(6), 4793-4809. https://doi.org/10.1121/1.4988684

Kaye, J., Bortz, M. A. y Tuomi, S. K. (1993). Evaluation of the effectiveness of voice therapy with a male-to-female transsexual subject. *Scandinavian Journal of Logopedics and Phoniatrics*, *18*(2–3), 105–109. https://doi.org/10.3109/14015439309101356

Marshall, Z., Welch, V., Minichiello, A., Swab, M., Brunger, F. y Kaposy, C. (2019). Documenting Research with Transgender, Nonbinary, and Other Gender Diverse (Trans) Individuals and Communities: Introducing the Global Trans Research Evidence Map. *Transgender Health*, *4*(1), 68–80. https://doi.org/10.1089/trgh.2018.0020

Mayer, K. H., Bradford, J. B., Makadon, H. J., Stall, R., Goldhammer, H. y Landers, S. (2008). Sexual and gender minority health: What we know and what needs to be done. *American Journal of Public Health*, *98*(6), 989–995). https://doi.org/10.2105/AJPH.2007.127811

Mészáros, K., Vitéz, L. C., Szabolcs, I., Góth, M., Kovács, L., Görömbei, Z. y Hacki, T. (2005). Efficacy of Conservative Voice Treatment in Male-to-Female Transsexuals. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, *57*(2), 111–118. https://doi.org/10.1159/000083572

Mills, M., Stoneham, G. y Davies, S. M. (2019). Toward a Protocol for Transmasculine Voice: A Service Evaluation of the Voice and Communication Therapy Group Program, Including Long-Term Follow-Up for Trans Men at the London Gender Identity Clinic. *Transgender Health*, *4*(1), 143–151. https://doi.org/10.1089/trgh.2019.0011

Mora, E., Carrillo, A., Giribet, A., Becerra, A., Lucio, M. J. y Cobeta, I. (2018). Translation, cultural adaptation, and preliminary evaluation of the Spanish version of the transgender voice questionnaire for male-to-female transsexuals (TVQ MtF). *Journal of Voice*, *32*(4), 514-e1. https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2017.05.012

Mount, K. H. y Salmon, S. J. (1988). Changing the vocal tract characteristics of a postoperative transsexual patient: A longitudinal study. *Journal of Communication Disorders*, *21*, 229–238. https://doi.org/10.1016/0021-9924(88)90031-7

Nadal, K. L., Davidoff, K. C., Davis, L. S. y Wong, Y. (2014). Emotional, behavioral, and cognitive reactions to microaggressions: Transgender perspectives. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, *1*(1), 72-81. https://doi.org/10.1037/sgd0000011

Neumann, K. y Welzel, C. (2004). The importance of the voice in male-to-female transsexualism. *Journal of Voice*, *18*(1), 153–167. https://doi.org/10.1016/S0892-1997(03)00084-5

Nygren, U., Nordenskjöld, A., Arver, S. y Södersten, M. (2016). Effects on voice fundamental frequency and satisfaction with voice in trans men during testosterone treatment—a longitudinal study. *Journal of Voice*, *30*(6), 766-e23. https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2015.10.016

Smith, P. M. (1985). *Language, the sexes and society*. Blackwell.

Stewart, L., Oates, J. M. y O'Halloran, P. (2020). "My Voice Is My Identity": The Role of Voice for Trans Women's Participation in Sport. *Journal of Voice*, *34*(1), 78–87. https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2018.05.015

Sullivan, S. A. (2015). *The Exploration of a Combination Therapy on Voice Feminization for Male-to-Female Transgender Individuals.* [Thesis for the degree of Master of Science in Speech Pathology and Audiology, University of Nevada).

Tate, C. C., Battergarcia, J. N. y Brent, L. M. (2015). Re-assessing the role of gender-related cognitions for self-esteem: The importance of gender typicality for cis-gender adults. *Sex Roles*, *72*, 221–236. http://dx.doi.org/10.1007/s11199-015- 0458-0

Van Borsel, J., De Cuypere, G., Rubens, R. y Destaerke, B. (2000). Voice problems in female-to-male transsexuals. *International Journal of Language and Communication Disorders*, *35*(3), 427–442. https://doi.org/10.1080/136828200410672

Van Borsel, J., De Pot, K. y De Cuypere, G. (2009). Voice and physical appearance in female-to-male transsexuals. *Journal of Voice*, *23*(4), 494-497. http://dx.doi.org/10.1016/j.jvoice.2007.10.018.

Van Borsel, J., Janssens, J. y De Bodt, M. (2009). Breathiness as a Feminine Voice Characteristic: A Perceptual Approach. *Journal of Voice*, *23*(3), 291–294. https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2007.08.002

Venier, C. (2017). *Voice Feminization Therapy and Quality of Life in Transgender Women: A Critical Review and Case Study.* [Final Dissertation M. Cl. Sc (SLP) Candidate, University of Western Ontario].

Wolfe, V. I., Ratusnik, D. L., Smith, F. H. y Northrop, G. (1990). Intonation and fundamental frequency in male-to-female transsexuals. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, *55*(1), 43–50. https://doi.org/10.1044/jshd.5501.43

Wylie, K. (2015). Appreciation of diversity and nomenclature within clinical practice. *Journal of Sexual Medicine*, *12*(3), 581–583. https://doi.org/10.1111/jsm.12845

LAS MUJERES EN LA HISTORIA: INTERVENCIÓN DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DEL CURRÍCULO DE HISTORIA EN PERSPECTIVA DE GÉNERO

MARIO CORRALES SERRANO
Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN

Entre la vertiente de estudios de género es una de las que más desarrollo está viviendo en el panorama actual de la didáctica de las ciencias sociales (Amelang & Nash, 1990; Bedmar & Valencia, 2019). Esta es una tendencia que está entrando con fuerza como eje transversal de la educación en todas las etapas académicas (Heredia, 2007; Ordorika, 2015). Ámbitos de la investigación educativa como la formación del profesorado (Sánchez & Blanch, 2018; Valencia, 2004), o el desarrollo de las disciplinas STEM (García-Holgado et al., 2019; Verdugo-Castro et al., 2019; García et al., 2021; Inga & Tristán, 2020) son algunos de los ámbitos en los que más está desarrollando esta línea de investigación.

1.1 ESTUDIOS DE GÉNERO Y CIENCIAS SOCIALES

Dada la naturaleza de las ciencias sociales, así como su propio contenidos curriculares, el área de Ciencias Sociales es considerada por muchos como un área de conocimiento adecuada y pertinente para desarrollar estudios de género (Bedia, 2005). Desde el punto de vista de la geografía humana y política se estudia por ejemplo la incidencia de la variable de género en diferentes cuestiones sociales (Guberman, 2015). Por su parte el estudio de la historia permite analizar y conocer la incidencia de las cuestiones de género en los procesos y en los acontecimientos históricos de diferentes épocas, así como llevar a cabo un análisis del rol masculino y femenino en los diferentes procesos históricos en los acontecimientos importantes de la historia, y en la políticas

implementadas en cada una de las sociedades de cada época (Bedmar & Valencia, 2019; Casado et al., 2019; Corrales-Serrano, 2020). Algunos estudios relevantes e interesantes y en este sentido son aquellos estudios que analizan la evolución del papel de la mujer en el aspecto social en el aspecto económico en el aspecto político de manera que se puede ver longitudinalmente en la adquisición de protagonismo de personajes femeninos en las sociedades actuales(Bedmar & Valencia, 2019).

Desde esta vía del estudio histórico del rol de la mujer en diferentes procesos y acontecimientos de diversos periodos de la historia, una de las posibilidades abiertas en el estudio del protagonismo que cobran personajes femeninos concretos en el desarrollo de procesos y acontecimientos históricos (López & Gutiérrez, 2020).

Este tipo de estudios son aplicables al modo de enseñar la historia en diferentes etapas académicas y en diferentes periodos de la historia. En los últimos años han aparecido algunos estudios que se fijan en el protagonismo femenino adquirido en diferentes procesos históricos (Sanjuán, 2020).

1.2 La cuestión de género y el currículo de ciencias sociales en la etapa preuniversitaria

Si se observa el contenido curricular de la asignatura de Historia dentro de los contenidos curriculares de Educación Secundaria Obligatoria una de las cuestiones que llama la atención es la escasa presencia o casi nula de personajes femeninos tanto en periodos históricos como en acontecimientos relevantes (Arancibia Herrera & Badia Garganté, 2015; Rausell Guillot & Talavera Ortega, 2019; Arangue, 2020). Si bien es cierto que aparece como contenido curricular específico la comparación del rol femenino y masculino de todas las sociedades de cada época hay un desequilibrio y evidente entre la cantidad de protagonistas históricos masculinos y en la cantidad de protagonistas históricos femeninos. En parte este desequilibrio es atribuirle al hecho de que la propia historia recoge con más detalle el protagonismo de actores masculinos qué es femenino. A pesar de este hecho sigue resultando llamativo que incluso en aquellos periodos de la historia en los que se tiene constancia de

importancia de figura femenina estás sin embargo no adquieran relevancia dentro del contenido curricular, así como en los propios procesos de enseñanza-aprendizaje de las materias(Feito Alonso, 2010).

Otro de los factores que es frecuentemente estudiado en relación con la cuestión de género y la enseñanza de la historia en la etapa preuniversitaria es el análisis de la visión general que se transmite acerca del papel que ocupa la mujer en la sociedad, y la relación que existe entre esta visión histórica y el rol de los géneros en la sociedad actual. En este sentido, el concepto patriarcado es empleado con frecuencia para explicar el modo en que se configura la sociedad otorgando una serie de prerrogativas al varón en detrimento de la mujer. El análisis de la incidencia del patriarcado en los procesos de enseñanza aprendizaje es uno de los procesos de investigación que más han incidido en los estudios de ciencias sociales vinculados con la cuestión de género (García & Jáquez, 2020).

En relación con el área de didáctica de las ciencias sociales, la investigación desarrollada tiene como objeto el análisis de estrategias pedagógicas y metodológicas que hagan posible que el docente pueda suplir en el aula las carencias o limitaciones que parecen estar presentes en los contenidos curriculares. Vinculado a esta cuestión, algunos estudios señalan que la introducción de metodologías activas en el aula permite diseñar procesos de enseñanza aprendizaje en los que haya lugar para la investigación y el desarrollo curricular por parte de los propios estudiantes (Sánchez-Martín et al., 2018; Toledo & Valverde, 2016). Siendo esto así, esta vía puede permitir la introducción de personajes históricos, así como de acontecimientos en los que las mujeres tienen un protagonismo que no aparece de entrada dentro del propio currículo.

Algunas de las metodologías señaladas como adecuadas para llevar a cabo este proceso de enriquecimiento curricular son el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo o la gamificación. Experiencias de aula desarrolladas con estas estrategias didácticas ofrecen resultados interesantes, que se presentan al final de este estudio, como mecanismos de contraste y discusión de las aportaciones de este trabajo.

2. OBJETIVOS

Teniendo como punto de partida todo lo que se ha desarrollado en el apartado anterior, se ha diseñado un proceso de investigación para responder a dos objetivos principales que se exponen a continuación:

- El primer objetivo es desarrollar un análisis curricular del currículum de Educación Secundaria en las materias de Geografía e Historia e Historia de la Filosofía, para determinar la proporción entre personajes masculinos y femeninas que se utilizan en el proceso de enseñanza aprendizaje de los contenidos curriculares de ambas disciplinas.

- El segundo objetivo es diseñar y aplicar una estrategia metodológica para incorporar personajes femeninas en el aprendizaje de los diversos procesos históricos corrigiendo el desequilibrio apreciado en la primera fase en el análisis curricular.

Estos dos objetivos son los que han permitido configurar el proceso de investigación que se ha llevado a cabo para conocer en qué medida están presentes las figuras femeninas protagonistas de los procesos históricos tanto a nivel curricular como en los propios procesos de enseñanza-aprendizaje de materias vinculadas con la historia en sus diferentes vertientes en la etapa preuniversitaria. La combinación de estos dos objetivos hace viable obtener una visión de conjunto acerca de las posibilidades curriculares que se dan en las materias de este área para desarrollar sus contenidos de manera igualitaria en cuestiones de género y a la vez permite explorar posibilidades didácticas y metodológicas que incidan en un desarrollo más equitativo de estas materias en cuestión de género.

3. METODOLOGÍA DIDÁCTICA

En función de las condiciones del estudio que se ha planteado, el proceso de investigación ha sido desarrollado en dos fases principales. la primera de las fases ha consistido en el análisis de los contenidos curriculares de las materias de Geografía e historia de Educación Secundaria Obligatoria e historia de la filosofía de 2º de Bachillerato. Este análisis

persigue el objetivo de conocer cuál es la presencia real de personajes femeninos dentro de los contenidos curriculares específicos de estas materias y a su vez localizar posibilidades de introducción de contenidos extracurriculares en los que se puede dar a conocer a personajes protagonistas de la historia y que no aparecen de suyo en el propio currículum. Una vez obtenidos resultados de esta primera fase de la investigación, se ha pasado a aplicar una intervención didáctica en la que, a través de la puesta en marcha de diversas metodologías activas se conduce a los estudiantes a conocer protagonistas femeninos de la historia presentes y/o ausentes el currículum de las materias implicadas en la intervención didáctica.

3.1 Primera fase: análisis curricular

Como se ha indicado anteriormente, durante esta primera fase se ha llevado a cabo el rastreo de los contenidos curriculares de Geografía e Historia y de Historia de la Filosofía para localizar personajes femeninos presentes y posibilidad de introducir otros personajes ausentes dentro de los propios contenidos curriculares. el resultado de este proceso de rastreo revela los siguientes datos:

- En la asignatura de Geografía e historia se localizan un total de 8 personajes femeninos relevantes repartidos de la siguiente manera en los diversos períodos históricos:
- Por su parte en las asignaturas de Historia de la Filosofía la presencia de personajes femeninos es realmente escasa, pudiendo ser localizados personajes que estén referenciados explícitamente solo en el periodo de historia de la filosofía contemporánea y como personajes complementarios a los personajes principales que se desarrollan en el temario de la asignatura.

Además de este rastreo, el análisis curricular de las asignaturas de Geografía e Historia de la ESO ofrecen posibilidades concretas de desarrollo de la perspectiva de género, en algunos elementos curriculares concretos, que se muestran a continuación (DOE 98/2016, p.132 ss):

- "Prehistoria: Analiza la trascendencia de la revolución neolítica y el papel de la mujer en ella.

– Ritos religiosos en la Prehistoria: Reconoce las funciones de los primeros ritos religiosos como los de la diosa madre.

– Civilización egipcia: Describe las principales características de las etapas históricas en las que se divide Egipto: reinas y faraones.

– Rasgos de las polis griegas: Papel de la mujer en la sociedad griega

– Edad Media: Diferencias entre hombres y mujeres en la edad Media.

– islam: El papel de la mujer en el islam.

– España S XIX: Discute las causas de la lucha por el sufragio de la mujer".

Po su parte, dentro del área de Filosofía, aunque no es en la asignatura específica de la Historia de la Filosofía, se encuentran algunas referencias que corresponden con el desarrollo curricular del tema que nos ocupa:

continuación (DOE 98/2016, p. 540-541):

– "Derechos Humanos: Comprender el desarrollo histórico de los derechos humanos, como una conquista de la humanidad y estimar la importancia del problema que plantea en la actualidad el ejercicio de los derechos de la mujer y del niño en gran parte del mundo, conociendo sus causas y tomando conciencia de ellos con el fin de promover su solución.

– Da razones acerca del origen histórico del problema de los derechos de la mujer, reconociendo los patrones económicos y socioculturales que han fomentado la violencia y la desigualdad de género.

– Emprende, en colaboración grupal, la elaboración de una campaña contra la discriminación de la mujer y la violencia de género en su entorno familiar, escolar y social, evaluando los resultados obtenidos.

– Rechaza los argumentos que tradicionalmente han justificado la desigualdad entre hombre y mujeres.

– Entiende que la defensa activa de la igualdad entre sexos es una tarea que requiere de todas las personas.

– Aprecia la necesidad de defender a la mujer de cualquier acción que ataque su libertad y su dignidad.

– Emplea recursos digitales para exponer situaciones reales que suponen un ataque.

– Analiza de forma reflexiva reclamos publicitarios que denigran a la mujer".

3.2 INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Teniendo como referencia estos contenidos curriculares especificados en la primera fase de la investigación, se ha diseñado esta intervención didáctica con el objetivo de probar la idoneidad de las metodologías activas para fomentar el conocimiento de personajes históricos femeninos no presentes en el currículum de las asignaturas vinculadas con la historia. la intervención de didáctica se ha desarrollado con una secuencia basada en el aprendizaje basado en retos, combinada con estrategias de Flipped Classroom y gamificación.

3.2.1 Muestra

La experiencia se ha llevado a cabo en las asignaturas de Geografía e Historia de 1º 2º y 4º de la ESO así como en la asignatura de Historia de la Filosofía de 2ºde Bachillerato, con una muestra total de 227 estudiantes. Dicha muestra ha sido escogida por un procedimiento de conveniencia, no probabilístico, para favorecer que cumpla con una serie de condiciones que facilitan el desarrollo del estudio.

Dentro de este grupo heterogéneo de estudiantes conviene destacar algunas características que permiten entender su idoneidad para ser seleccionados como muestra para llevar a cabo el presente estudio:

– Por una parte, es una muestra equilibrada en lo que se refiere a la proporción de género ya que un 53% de los estudiantes pertenecen al género femenino mientras que un 47% pertenecen al género masculino.

– En lo que se refiere a su afinidad con las materias relacionadas con la historia los estudiantes de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria valoran con un con un puntaje medio de 6 su afinidad y gusto por la materia de Historia mientras que los estudiantes de la etapa de bachillerato puntúan con 7 su valoración de la materia de Historia de la Filosofía. Ambos puntajes son fueron recogidos en el cuestionario inicial de las asignaturas en una escala de cero a 10.

– En lo que se refiere a conocimiento inicial acerca del objetivo principal de este estudio, es decir la proporción entre personajes masculinos y femeninos protagonistas de la historia, hay que decir que el conocimiento de estos estudiantes acerca de personajes femeninos vinculados a la historia o la historia de la filosofía no es diferente del conocimiento que pueda tener la media de su edad y de su curso académico, ya que no han participado en ningún proceso específico en el que reciban una formación acerca de este contenido. Esto hace que los resultados derivados de este estudio puedan valorarse como resultados obtenidos gracias a la intervención didáctica que se ha llevado a cabo.

– En relación con la capacidad de adaptarse a metodologías activas que este grupo puede presentar a priori, es necesario reseñar el hecho de que todos los estudiantes de la muestra, cada grupo en sus diferentes curso académico ha participado ya en alguna experiencia implementada en el aula a través de metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, gamificación, un Flipped Classroom, que son las metodologías principales empleadas en la intervención didáctica diseñada. Este hecho facilita la

adaptación del estudiante al proceso de enseñanza-aprendizaje que va a ser propuesto.

Todos estos elementos permiten considerar idónea a esta muestra para obtener unos resultados relevantes en relación con los objetivos del presente estudio.

3.2.2 Estrategias didácticas empleadas

La intervención didáctica diseñada para responder al segundo de los objetivos de esta investigación emplea una serie de metodologías y estrategias didácticas activas que permiten facilitar que los estudiantes cobren protagonismo en el proceso y se genere en ellos interés y curiosidad que se traduce en motivación para responder a lo que la intervención didáctica plantea.

las principales estrategias didácticas empleadas son las siguientes:

- La gamificación (Gracia, 2017; Teixes, 2015), que en este caso se ha introducido en el aula en dos sentidos: por una parte se ha utilizado como metodología narrativa para enmarcar la experiencia (Barreal & Jannes, 2019), y por otra parte se ha utilizado como sistema de registro de resultados obtenidos y recompensas derivadas de estos resultados para los estudiantes (Rodríguez et al., 2015; Suelves et al., 2018).

- El aprendizaje basado en retos (Fidalgo-Blanco et al., 2017), como versión de la estructura clásica de aprendizaje basado en proyectos (Restrepo Gómez, 2005; Reverte Bernabeu et al., 2007), ha sido empleado como soporte general de la intervención didáctica. Esta estructura es la que se ha utilizado para la secuencia didáctica de manera que los pasos que se han seguido en el aula son los pasos clásicos que se siguen en una estrategia de aprendizaje basado en proyectos, aunque he presentado como retos a conseguir para el alumnado, con el objetivo de mejorar su nivel de motivación. en el siguiente apartado se detalla el proceso de esta secuencia didáctica.

– Para hacer más ágil y operativo el desarrollo teórico de algunas partes de la intervención didáctica en las diferentes materias, se ha introducido una estrategia de aula invertida (Flipped Classroom)(Abad & Ramos, 2016; Martínez, 2019), que permite trasladar el desarrollo de contenido teórico al trabajo que el estudiante desempeña en su casa, durante su periodo de estudio, liberando así el tiempo de trabajo en el aula para poner en marcha actividades de tipo práctico, resolución de dudas, trabajo colaborativo, o aplicación de estrategias de coevaluación y autoevaluación.

Se ha apostado por la combinación de diversas metodologías en aula, ya que es una estrategia didáctica que ha sido probada en diferentes estudios, con resultados satisfactorios, dado que las diferentes metodologías potencian su acción, y generan un mayor índice de motivación y el protagonismo del estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Guasp et al., 2020; Sánchez-Martín et al., 2020; Zamora-Polo et al., 2019).

3.2.3 Desarrollo de la intervención didáctica

Para la implementación de la intervención didáctica, se ha diseñado un procedimiento consistente en la propuesta de pequeños trabajos de investigación en los que los estudiantes deben encontrar personajes históricos femeninos protagonistas de los diversos periodos históricos y filosóficos para completar un dossier igualitario en el que personajes masculinos y femeninos compartan proporcionalmente el protagonismo de los periodos históricos.

La intervención está diseñada para lanzar a los estudiantes un reto por cada uno de los cuatro grandes periodos de la historia. Toda la intervención está enmarcada en una narrativa de gamificaión, que convierte a los estudiantes en grupos de investigadores de la historia, que tienen una misión: rescatar del olvido a personajes femeninos importantes en la historia. Cada grupo de estudiantes recibe el reto a través del aula virtual de la asignatura, que les lanza a realizar una investigación para descubrir personajes femeninos protagonistas de estas etapas históricas,

pero que no están presentes en sus libros de texto ni en sus materiales de aula.

El último aso de la intervención consiste en presentar los resultados de los dossiers de investigación en el aula, de forma creativa, para que todos los estudiantes conozcan a los personajes femeninos descubiertos por cada grupo.

4. RESULTADOS

4.1 Metodología de análisis de resultados

La metodología de análisis curricular ha sido una metodología cualitativa, en la que se ponen de relieve tanto las mujeres presentes en el curriculum, como algunas de las ausentes, en cada periodo histórico. Para este análisis se ha empleado una herramienta de software de análisis cualitativo, webQDA, que permite categorizar textos para localizar la frecuencia y la relación de sus contenidos (Souza et al., 2016).

El análisis de los resultados de la aplicación de la intervención didáctica ha tenido una doble vertiente: por un lado, se han analizado los resultados obtenidos de los pequeños trabajos realizados por cada grupo de estudiantes participantes en la intervención, recordando la cantidad de personajes femeninos localizados y ubicados correctamente en su periodo histórico, a la vez que se introduce la relevancia histórica de estos personajes. Por otro lado, se ha analizado el reporte de aprendizaje y el nivel emocional experimentado por los estudiantes durante el proceso, y explicitado en su diario de aprendizaje. Estos diarios se han analizado como fuentes para el análisis cualitativo empleando también el software WebQDA.

4.2 Resultados

En primer lugar, queda probado el desequilibro de protagonistas por géneros que presenta el curriculum de las materias analizadas en la primera parte de la investigación. A pesar de que se observan contenidos curriculares en los que se puede introducir de modo transversal la presencia de personajes femeninos, si se analizan su presencia explícita es

muy desigual. Este desequilibrio se visibiliza con la comparativa de personajes masculinos y femeninos que se puede observar en la tabla 2.

TABLA 1. *Número de personajes masculinos y femeninos que aparecen explícitamente mencionados en el currículo de las asignaturas que forman parte de la intervención. Elaboración propia*

	Protagonistas masculinos	Protagonista femeninos
Geografía e Historia	47	8
Historia de la Filosofía	2	33

Por otro lado, en la intervención didáctica puesta en marcha ha posibilitado que los y las estudiantes incorporen una interesante cantidad de personajes femeninas que para ellos habrían sido desconocidas si no se hubiese implementado esta estrategia. La tabla 2 muestra la cantidad de personaje femeninos incorporados a través de la intervención en el aula.

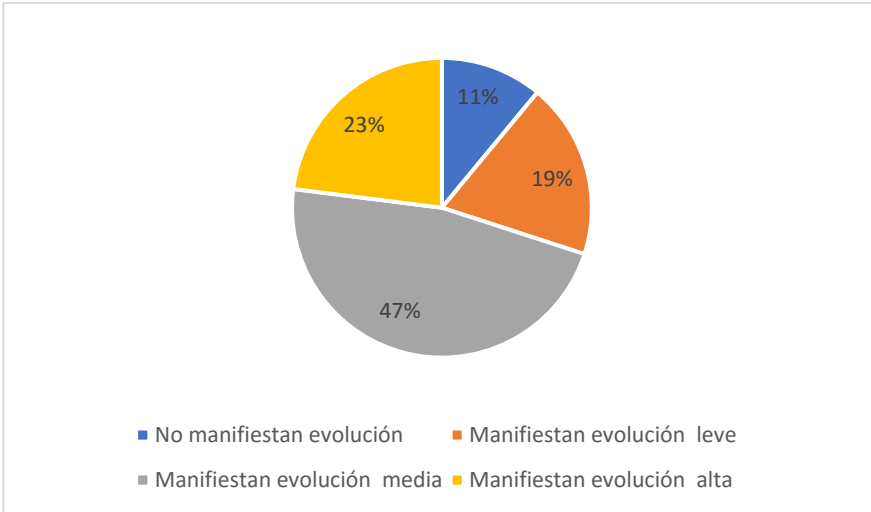
Esta información se completa con las áreas curriculares susceptibles de ser desarrolladas desde la perspectiva de género, que se han presentado en el apartado 3.1-

TABLA 2. *Número De personajes descubiertos por los estudiantes a través de la intervención didáctica. Elaboración propia*

	Edad Antigua	Edad Media	Edad Moderna	Edad Contemporánea
Geografía e Historia	8	11	12	16
Historia de la Filosofía	4	6	7	12

Por último, el análisis de los diarios de aprendizaje de los estudiantes revela una evolución en la sensibilización con l protagonismo femenino en procesos y acontecimientos históricos. La figura 1 muestra el porcentaje de estudiantes que presentan un crecimiento en su sensibilización en relación con el tema central de esta investigación.

FIGURA 1. *Evolución en la sensibilización con e protagonismo femenino en la historia detectado tras el análisis de los diarios de aprendizaje de los estudiantes. Elaboración propia.*



El análisis de los resultados de la intervención didáctica diseñada y aplicada permite concluir que se ha contribuido a mejorar la visión y los conocimientos que los estudiantes presentan en relación con el protagonismo femenino en la historia. Con ello, se suplen algunas de las limitaciones y carencias del currículo de Geografía e Historia e Historia de la Filosofía en cuanto a la presencia de protagonistas femeninas.

5. CONCLUSIONES

Todo lo expuesto hasta ahora permite obtener una serie de conclusiones para responder a los objetivos de investigación. Con ello, se contribuye al desarrollo transversal de la cuestión de género en el área de ciencias sociales.

En lo que se refiere al análisis del currículo de las asignaturas, se detecta un desequilibro general entre la presencia de personajes masculinos y personajes femeninos. Este desequilibro está presente en todas las materias que se han analizado, y en los diferentes cursos académicos a los que pertenecen las asignaturas. Esta carencia puede ser suplida mediante la introducción de contenidos extracurriculares, utilizando metodologías que permitan la investigación histórica a los estudiantes o

generando retos de búsqueda de personajes que complementen lo que el currículo presenta.

En cuanto a la aplicación de la intervención didáctica, se han obtenido unos resultados que confirman que las metodologías activas posibilitan la exploración de información extracurricular, que complementa y suple las carencias detectadas en el currículo.

En concreto, la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos introduce una dinámica de investigación que tiene como resultado el conocimiento de personaje, procesos y acontecimientos históricos que no aparecían o no se desarrollaban en el currículo, y que añade protagonistas femeninos ausentes en los contenidos oficiales. La gamificación, por su parte, incide positivamente en la motivación del alumnado para lograr los objetivos planteados, contribuyendo así a la consecución de los retos que se iban planteando en cada fase de la intervención. Las metodologías de aula invertida han posibilitado el uso de sesiones de clase para poner en marcha, desarrollar y evaluar los diferentes proyectos, través de los cuales, se han logrado los objetivos de investigación.

Todo ello permite concluir que, a pesar de las carencias que muestra el currículo en lo que se refiere a presencia de personajes femeninos protagonistas de las diferentes etapas de la historia, es posible corregir estas carencias a través de la introducción de metodologías didácticas que generen dinámicas de investigación, y acceso a información histórica extracurricular. Estos procesos permiten complementar los conocimientos históricos adquiridos en las dinámicas de aprendizaje ordinarias, y enriquecen la visión de los estudiantes acerca del protagonismo de personajes femeninos en la historia.

REFERENCIAS

Abad, F. M., & Ramos, J. P. H. (2016). Implementación de la metodología Flipped Classroom con píldoras audiovisuales en la docencia universitaria con software estadístico. *EDUNOVATIC 2016-I Congreso Virtual Internacional de Educación, Innovación y TIC.: Del 14 Al 16 de Diciembre de 2016. Libro de Actas*, 171–180.

Amelang, J. S., & Nash, M. J. (1990). *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Universidad de Valencia.

Arancibia Herrera, M. M., & Badia Garganté, A. (2015). Concepciones de profesores de secundaria sobre enseñar y aprender Historia con TIC. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *17*(2), 62–75.

Arangue, D. (2020). Formar para enseñar Ciencias Sociales en la escuela primaria desde un enfoque didáctico con perspectiva de género. En M.J. Hortas y A. Dias (Eds.), *Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp.243-252). Escola Superior de Educação / Instituto Politécnico de Lisboa - Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales

Barreal, J., & Jannes, G. (2019). La narrativa como herramienta docente dentro de la gamificación de la estadística en el Grado en Turismo. *Digital Education Review*, *36*, 152–170.

Bedia, R. C. (2005). El género en las ciencias sociales. *Cuadernos de Trabajo Social*, *18*, 249–258.

Casado, J. C., Aierdi, I. G., Irizar, O. O., & López, T. C. (2019). ¿ Son las mujeres sujeto histórico para el alumnado de ESO? Un estudio de caso. *Clío: History and History Teaching.*, *45*, 11–29.

Corrales-Serrano, M. C. (2020). El uso de personajes históricos femeninos para trabajar la perspectiva de género en Ciencias Sociales. Una experiencia práctica. *REIDICS: Revista de Investigación En Didáctica de Las Ciencias Sociales*, *7*, 187–206. http://dx.doi.org/10.17398/2531-0968.07.187

Díez-Bedmar, M. del C., & Fernández-Valencia, A. (2019). Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género. *Clío: History and History Teaching.*, *45*, 1–10.

Feito Alonso, R. (2010). *De las competencias básicas al currículum integrado*.

Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce Lacleta, M. L., & García-Peñalvo, F. J. (2017). *Aprendizaje Basado en Retos en una asignatura académica universitaria*.

García-Holgado, A., Camacho Díaz, A., & García-Peñalvo, F. J. (2019). *La brecha de género en el sector STEM en América Latina: Una propuesta europea*.

García, H. P. G., & Jáquez, M. R. (2020). El sistema patriarcal y su trayectoria hasta nuestros días. *Revista mecicana de medicia forense y ciencias de la salud, 5*(2supl).

García, J. A., Espinosa, M. P. P., & Sánchez, J. L. S. (2021). La enseñanza de STEM en Educación Primaria desde una perspectiva de género. *Revista Fuentes*, *23*(1), 64–76.

Gracia, M. P. R. (2017). Procesos de gamificación en el aula de ciencias sociales. *Iber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, *86*, 4–6.

Guasp, J. J. M., Medina, C. P., & Amengual, B. M. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, *24*(1), 96–114.

Guberman, D. (2015). *Perspectivas de género en Geografía: aportes para la renovación de la enseñanza de la Geografía escolar*. Tesis de Licenciatura en Geografía). Departamento de Geografía, Facultad de ….

Heredia, E. B. (2007). Equilibrio de género en la preparación profesional. *Revista Fuentes*, *7*, 6–19.

Inga, S. M., & Tristán, O. M. (2020). ¿ Por qué hay pocas mujeres científicas? Una revisión de literatura sobre la brecha de género en carreras STEM. *ADResearch: Revista Internacional de Investigación En Comunicación*, *22*, 118–133.

López, M. D., & Gutiérrez, M. P. (2020). Educación sexista en los libros de texto de Historia. *Social and Education History*, *9*(1), 38–64.

Martínez, J. A. L. (2019). La clase de geografía e historia al revés: mi experiencia con el flipped learning. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, *6*, 156–168.

Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista de La Educación Superior*, *44*(174), 7–17.

Rausell Guillot, H., & Talavera Ortega, M. (2019). Género y didácticas. *Valencia: Tirant Humanidades*.

Restrepo Gómez, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, *8*.

Reverte Bernabeu, J., Gallego, A.-J., Molina-Carmona, R., & Satorre Cuerda, R. (2007). *El aprendizaje basado en proyectos como modelo docente. Experiencia interdisciplinar y herramientas groupware*.

Rodríguez, F., Loro, F., & Villén, S. (2015). Experiencia de gamificación en alumnos de magisterio para la evaluación de la asignatura Sociología de la educación mediante el uso de la plataforma Kahoot. *3rd International Conference on Innovation, Documentation and Teaching Technologies*, 223.

Sánchez-Martín, J., Corrales-Serrano, M., Zamora-Polo, F., & Espejo-Antúnez, L. (2018). Las metodologías activas de aprendizaje en el aula universitaria: Una aproximación práctica desde la óptica del rendimiento emocional de los estudiantes/Active Learning Methodologies at university level: a practical approach from students' emotional pe. *I Congreso Virtual Internacional de Innovación Docente Universitaria We Teach & We Learn*.

Sánchez-Martín, J., Corrales-Serrano, M., Luque-Sendra, A., & Zamora-Polo, F. (2020). Exit for success. Gamifying science and technology for university students using escape-room. A preliminary approach. *Heliyon*, *6*(7), e04340. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04340

Sánchez, D. O., & Pagès-Blanch, J. (2018). Género y formación del profesorado: análisis de las Guías Docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, *21*, 53–66.

Sanjuán, E. S. (2020). Historia del arte con perspectiva de género. Diseño de material en Secundaria y Bachillerato.. *La Historia Moderna En La Enseñanza Secundaria*, 175.

Souza, F. N. de, Costa, A. P., Moreira, A., Souza, D. N. de, & Freitas, F. (2016). *webQDA: manual de utilização rápida*. UA Editora.

Suelves, D. M., Esteve, M. I. V., Chacón, J. P., & Marí, M. L. (2018). Gamificación en la evaluación del aprendizaje: valoración del uso de Kahoot! *Innovative Strategies for Higher Education in Spain*, *8*.

Teixes, F. (2015). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones* (Vol. 7). Editorial UOC.

Toledo, Y. A., & Valverde, R. I. H. (2016). Innovación educativa y metodologías activas en Educación Secundaria: La perspectiva de los docentes de lenguas castellana y literatura. *Revista Fuentes*, *18*(1), 65–76.

Valencia, A. F. (2004). El género como categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Formación de La Ciudadanía: Las Tics y Los Nuevos Problemas*, 50.

Verdugo-Castro, S., Sánchez-Gómez, M. C., García-Holgado, A., & García-Peñalvo, F. J. (2019). Revisión y estudio cualitativo sobre la brecha de género en el ámbito educativo STEM por la influencia de los estereotipos de género. *CIAIQ2019*, *3*, 381–386.

Zamora-Polo, F., Corrales-Serrano, M., Sánchez-Martín, J., & Espejo-Antúnez, L. (2019). Nonscientific University Students Training in General Science Using an Active-Learning Merged Pedagogy: Gamification in a Flipped Classroom. *Education Sciences*, *9*(4), 297. https://doi.org/10.3390/educsci9040297

PERPETUACIÓN DE LA VIOLENCIA EN MUJERES CASADAS DEL ECUADOR

EUGENIO FABIÁN MACAS ORDÓÑEZ
Universidad Técnica Particular de Loja

MARÍA EMILIA JARAMILLO BUSTAMANTE
Universidad Técnica Particular de Loja

RAFAEL NICOLÁS SÁNCHEZ PUERTAS
Universidad Técnica Particular de Loja

SILVIA LIBERTAD VACA GALLEGOS
Universidad Técnica Particular de Loja

1. INTRODUCCIÓN

En la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1993 se definió a la violencia contra la mujer como:

> "Todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la vida privada. (Organización de Naciones Unidas [ONU], 1993, p.12)".

La violencia contra la mujer constituye un problema de salud pública y vulneración de derechos humanos, tiene un alcance global, por lo que su influencia se evidencia en diversos sectores de la población sin importar la edad, nivel de instrucción o ingresos.

Según la Organización Mundial de la Salud (2021) un 30% de las mujeres a nivel mundial ha sido víctima de violencia en algún momento de su vida. En Latinoamérica y el Caribe entre un cuarto y la mitad de las mujeres han experimentado violencia principalmente por su pareja (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2012). En lo que respecta

a Ecuador, según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos 65 de cada 100 mujeres han experimentado al menos un hecho violento en los distintos ámbitos a lo largo de su vida (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC], 2019).

De acuerdo con la división de las Naciones Unidas, ONU mujeres, pueden distinguirse principalmente tres tipos de violencia contra la mujer y niñas: física, psicología y sexual las cuales están presentes en diferentes ámbitos, como el familiar, comunitario o estatal. (ONU Mujeres, 2021)

El Consejo Nacional para la Igualdad de Género. (2018) considera a la violencia física como todo acto en el que se emplea la fuerza física para provocar dolor daño o sufrimiento; la violencia psicológica por su parte causa daño emocional, atenta contra la autoestima, la honra o la dignidad personal; y la violencia sexual vulnera o restringe el derecho a la integridad sexual y reproductiva.

Ahora bien, se ha sugerido que los tipos de violencia mencionados previamente pueden perpetuarse en el tiempo. De esta forma, el haber visto o recibido violencia en etapas tempranas de la vida hace más probable que se aceptan conductas agresivas, se las legitimase o repitan en la vida adulta, tanto con los hijos como con la pareja. (Salas, 2005)

Ciertas mujeres cuyas madres fueron violentadas tienen mayores probabilidades de sufrir igual tipo de agresiones, pues suelen identificarse con la figura materna, por otra parte, los hijos de esas mujeres son más propensos a perpetrar la violencia, ya que se identifican con el agresor. Además, ciertas comunidades marcadas por la opresión femenina pueden interiorizarla como una norma comunitaria y perpetuarla en el tiempo (Alvarado et al., 1998; Morrison & Orlando, 1999; López, 2014; Burnette & Hefflinger, 2017).

Para Lírio et al. (2015) puede ser que cuando una mujer presenció sumisión y violencia de la madre haya experimentado sentimientos de indignación, sin embargo, y de forma paradójica llegan a reproducir este sistema en sus propias relaciones adultas.

De esta forma, los infantes que han atestiguado actos de violencia o los han sufrido directamente tienen un riesgo más elevado de convertirse en agresores o en víctimas durante la vida de pareja. (Bowlus & Seitz, 2006; OPS, 2012)

Mora, (2013) comparte una postura similar, se ha encontrado que el hecho de haber vivido en un hogar materno violento durante la infancia y adolescencia es un determinante importante de la violencia en la vida marital, lo que constituye un escenario de transmisión intergeneracional: las mujeres de hogares en los que ella y su madre eran agredidas tienen un 66% de probabilidades de sufrir algún tipo de maltrato por parte de su pareja, mientras que aquellas de hogares pacíficos alcanzan un 38%.

Por otra parte, se ha descrito que ciertos factores socioeconómicos pueden incidir en la violencia contra la mujer, Para Bucheli y Rossi, (2020) existe relación entre las características individuales o del entorno en el cual se desenvuelve la mujer y el hecho de sufrir violencia por parte de la pareja. De esta forma, elementos como el nivel educativo de las mujeres, las mayores oportunidades de empleo y un mayor acceso a servicios de salud pueden disminuyen la proporción de casos en los que se reproducen las conductas agresivas y en algunas ocasiones rompen el patrón de perpetuación antes descrito. (Carrión, 2003; Kinston, 1998)

En lo que respecta a la educación, se ha demostrado que mujeres con un mayor nivel educativo, económico y social podrían encontrarse más protegidas ante la violencia de pareja (Bowlus & Seitz, 2006; Bucheli y Rossi, 2019). Esto posiblemente porque hay un mayor entendimiento de las normativas sociales (Pierotti, 2013; Friedman et al., 2011; Mocan & Cannonier, 2012) y una menor aceptación de conductas violentas (Cools & Kotsadam, 2017).

El ingreso es otra variable que se ha sugerido, puede estar relacionada a la violencia, muchas mujeres aceptan el maltrato y lo normalizan, pues el esposo es la única fuente de sustento, de forma que sin su aporte no podrían mantenerse ni a sus hijos, a esto se le suma el miedo a quedarse sola (Chávez y Juárez, 2016). Para Ibáñez (2017), la falta de ingresos y el desempleo constituye una verdadera barrera que paraliza a

la mujer a la hora de denunciar al agresor generando temor a carecer de fuentes de supervivencia.

Otro factor con potencial incidencia en la violencia es la edad, las mujeres adolescentes y jóvenes tienen mayor riesgo de ser objeto de ciertos tipos de violencia. Sin embargo, el paso del tiempo y una mayor experiencia son factores que favorecen la disminución de creencias y actitudes sexistas y machistas, ideologías que defiende muchas de las manifestaciones violencia contra la mujer. (Sarasua et al., 2007; Ferrer et al., 2006; Bowlus & Seitz; 2006)

De acuerdo con Gómez-Dantés et al. (2006) el impacto de la violencia es más visible dependiendo del estado civil de la mujer, de esta forma, mujeres casadas y en unión libre son más propensas a sufrir violencia que separadas y divorciadas. De León et al. (2019) han descrito esa proporción en casi casi ocho veces en mujeres casadas en comparación con mujeres en unión libre y casi tres veces más que las solteras.

En base a lo expuesto se puede manifestar que puede existir relación entre las características individuales o del entorno en el cual se desenvuelve la mujer y el hecho de sufrir violencia por parte de la pareja, Sin embargo, las investigaciones que han desarrollado en el Ecuador respecto a la perpetuación de la violencia y a factores sociodemográficos que pueden incidir en su desarrollo son escasas. Por tal razón, esta investigación tiene por una parte el objetivo determinar la probabilidad de presentar violencia en la actualidad en función de haber visto o recibido algún tipo de violencia en la infancia, y además establecer la relación que existe entre los tipos de violencia contra la mujer y factores socioeconómicos en mujeres casadas del Ecuador.

2. OBJETIVOS

- Determinar la probabilidad de presentar violencia en la actualidad en función de haber visto o recibido algún tipo de violencia en la infancia.
- Establecer la relación que existe entre tipos de violencia contra la mujer y factores socioeconómicos.

3. METODOLOGÍA

Participantes

La información fue extraída de la "Encuesta Nacional Sobre Relaciones Familiares y Violencia De Género contra las Mujeres (ENVIGMU) – 2019" del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). La muestra estuvo conformada por 6623 mujeres ecuatorianas en estado civil casadas. En lo que respecta a las características sociodemográficas, el 61% habitaban en el área urbana y 39% en el área rural; el grupo étnico prevalente fue mestizo con un 80%, seguido de 15% que se autodenomina como indígenas, el 2% que se identificaban como blancas y 3% como otros (montubio, negro y mulato). De acuerdo al total de hijos e hijas, el 25% de mujeres tenían 3 hijos, el 23% 2 hijos/as y 14% 4 hijos/as. En cuanto al nivel de instrucción, el 41% habían aprobado la primaria, 29% cursado la secundaria y 16% culminaron el estudio universitario. Concerniente al ingreso, el 76% de las mujeres se mantenía económicamente gracias a su pareja y únicamente el 11% tenia independencia financiera.

Instrumentos

Se empleo la Encuesta Nacional sobre Relaciones Familiares y Violencia de Género Contra las Mujeres ENVIGMU – 2019, el cual es un instrumento desarrollado entre los meses de julio y agosto de 2019. El objetivo fundamental fue producir información estadística sobre la prevalencia de los distintos tipos de violencia contra las mujeres (física, psicológica, sexual, patrimonial y gineco-obstétrica) que viven o han vivido, tanto en el ámbito público (escolar, laboral y social) como en el privado (hogar, familia, relación de pareja). La encuesta fue aplicada en el territorio ecuatoriano a mujeres cuya edad se encontraba dentro del rango 15 a 60 años, residentes en áreas urbanas y rurales, exceptuando a la población que reside en viviendas colectivas, viviendas flotantes y sectores con población indigente.

Análisis de datos

Para el análisis de datos se empleo un modelo de regresión Logit, el cual permitió conocer la perpetuación de la violencia y establecer la asociación entre el nivel de escolaridad, edad, ingresos de la mujer y los tipos de violencia. Los datos fueron procesados mediante el programa estadístico STATA.

De esta forma se presentan dos ecuaciones; la primera, denominada perpetuación de violencia (PV) considera la violencia experimentada por las mujeres casadas en la infancia ya sea vista o recibida.

$$PV = \beta_0 + \beta_1 VO_f + \beta_2 VO_p + \beta_3 VO_s + \beta_4 V_f + \beta_5 V_p + \beta_6 V_s + u$$

Donde:

PV= Perpetuación de la violencia.

VOf= Violencia física experimentada en la infancia.

VOp = Violencia psicológica experimentada en la infancia.

VOs = Violencia sexual experimentada en la infancia.

Vf = Violencia física contra la mujer experimentada en la actualidad.

Vp= Violencia psicológica contra la mujer experimentada en la actualidad.

Vs = Violencia sexual contra la mujer experimentada en la actualidad.

Hay que aclarar se han considerado los tres principales tipos de violencia (física, psicológica y sexual) porque si bien la escala ENVIGMU detalla cinco, está elaborada de tal manera que permite obtener información únicamente de estos tres tipos de violencia, los ítems que usaron para evaluar la violencia gineco-obstetra, por ejemplo, son muy limitados.

La segunda ecuación se denomina factores socioeconómicos e incluye elementos como la edad, ingresos y escolaridad.

$$\mathrm{Fs} = \beta_0 + \beta_2 \mathrm{Y_m} + \beta_3 \mathrm{ESC_m} + \beta_4 \mathrm{E_m} + \beta_5 P_{\mathrm{V}} + \mathrm{u}$$

Donde:

Fs= Factores socioeconómicos

ESCm= Escolaridad de la mujer

Ym = Ingreso laboral de la mujer.

Em = Edad de la mujer.

PV= Perpetuación de la violencia

4. RESULTADOS

La tabla 1 refleja los resultados de relación entre la violencia actual (psicológica, sexual y física) y la violencia experimentada en la infancia considerando si esta fue vista o recibida por la mujer. Lo que se puede observar es que la probabilidad de ser violentada psicológicamente en la actualidad aumenta en 50% ($p< 0.001$) a medida que la mujer haya visto como insultaban o gritaban a otra persona.

Sin embargo, la probabilidad de ser violentada psicológicamente en la actualidad aumenta en un 76% ($p< 0.001$) si la mujer recibió violencia durante su infancia, es decir si ella fue víctima de insultos o gritos.

En lo que refiere a la violencia sexual, se pude observar que la probabilidad de recibir violencia sexual en la actualidad disminuye en un 100% ($p<0,01$) si la víctima recibió violencia en su lugar de origen, es decir si le obligaron a tener relaciones sexuales. Es importante manifestar que la encuesta ENVIGMU no contiene preguntas referentes a haber visto violencia sexual en la infancia.

Finalmente, en lo que tiene que ver con violencia física, se puede observar que la probabilidad de ser violentada físicamente en la actualidad aumenta en 40% ($p<0,01$) a medida que la mujer haya visto violencia en su lugar de origen, es decir si únicamente observo como golpeaban a otra persona.

De manera similar se puede observar que la probabilidad de recibir violencia física en la actualidad aumenta en un 100% ($p<0,001$) si la mujer

recibió violencia física en su infancia, es decir si a ella le golpeaban en su lugar de origen.

Violencia en la infancia	Violencia en la actualidad		
	Psicológica Actual	*Sexual Actual*	*Física Actual*
Main			
V. Psicológica que vio	0.501***		
	(4.33)		
V. Psicológica que recibió	0.766***		
	(6.71)		
V. Sexual que recibió		-1.888**	
		(-3.10)	
V. Física que vio			0.403**
			(3.19)
V. Física que recibió			1.037***
			(8.20)
Constant	-2.873***	-1.108	-3.210***
	(-39.99)	(-0.93)	(-40.42)
Observations	6190	6188	6188
Adjusted R^2			

*El modelo de regresión es significativo al nivel 0,05.
**El modelo de regresión es significativo al nivel 0,01.
***El modelo de regresión es significativo al nivel 0,001.

Fuente: Elaboración propia

En lo referente a la tabla 2, se puede observar que ante el incremento de un nivel de instrucción la probabilidad se ser agredida psicológicamente disminuye en 20% en el caso de las mujeres casadas.

En lo que respecta al nivel de ingresos, se observa que, ante el incremento de una unidad en el ingreso, la probabilidad de violencia psicológica disminuye en un 71% con un nivel de significancia del 1%.

En relación a la edad podemos evidenciar que a medida que la mujer incrementa un año de edad la probabilidad de ser víctima de violencia psicológica disminuye en 1%.

Se ha considerado también la perpetuación de la violencia al momento de cruzar las variables, de esta forma se observa que cuando las mujeres vieron violencia psicológica en su lugar de origen son más propensas a repetir el patrón de perpetuación en un 14% mientras que las mujeres que recibieron violencia en su lugar de origen tienen una probabilidad del 100% con un nivel de significancia del 0,1% de ser víctimas de violencia.

En lo que respecta a la violencia sexual, considerando si la mujer fue obligada a tener relaciones sexuales con uso de la fuerza, se logra observar que ante el incremento de un nivel de escolaridad la probabilidad de que reciba este tipo de violencia se incrementa en 47%; ante el incremento de una unidad en el ingreso la probabilidad de ser violentada sexualmente se incrementa en 34% y ante el incremento de un año en la edad de la mujer la probabilidad de ser obligada a tener relaciones sexuales disminuye en 2%.

Finalmente, en lo que tiene que ver con la violencia física, considerando sí la mujer fue golpeada o agredida físicamente, se logra observar que ante el incremento de un nivel de instrucción la probabilidad de ser agredida disminuye en 32%.

De forma similar, ante el incremento de una unidad en el ingreso la probabilidad de ser golpeada y agredida disminuye en 51,4%; también ante el incremento de un año en la edad de la mujer la probabilidad recibir violencia física disminuye en 2%.

Se ha añadido también el factor de perpetuación de violencia al momento de cruzar las variables, de esta forma se observa que, si la mujer observa agresiones físicas durante su infancia, la probabilidad de repetir este patrón disminuye en 22%, sin embargo, si la violencia fue recibida

existe una probabilidad del 100% de repetir volver a experimentar este tipo de violencia en la vida adulta con un nivel de significancia de 0.01%

Violencia en la infancia	**Violencia en la actualidad**		
	Psicológica Actual	Sexual Actual	Física Actual
Main			
N. Instrucción	-0.204	0.477	-0.326
	(-1.20)	(0.83)	(-1.72)
Ingreso	-0.713**	0.349	-0.514*
	(-3.20)	(0.37)	(-2.22)
Edad	-0.0157	-0.0253	-0.0278
	(-0.92)	(-0.33)	(-1.49)
V. Psicológica que vió	0.140		
	(0.50)		
V. Psicológica que recibió	1.213***		
	(4.31)		
V. sexual que recibió		0	
		(.)	
V. Física que vió			-0.220
			(-0.76)
Física que recibió			1.278***
			(4.53)
Constant	-0.452	-5.560	0.377
	(-0.33)	(-0.95)	(0.26)
Observations	1289	1282	1289
Adjusted R^2			

*El modelo de regresión es significativo al nivel 0,05.
**El modelo de regresión es significativo al nivel 0,01.
***El modelo de regresión es significativo al nivel 0,001.

Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Con el presente estudio se buscó determinar la probabilidad de presentar violencia en la actualidad en función de haber visto o recibido algún tipo de violencia en la infancia, y además establecer la relación existente entre los tipos de violencia contra la mujer y factores socioeconómicos en mujeres casadas del Ecuador. La mayoría de las encuestadas habitan en zonas urbanas del país y únicamente han concluido la primaria, de igual forma el mayor porcentaje se define como mestizas y cuentan con 3 a 4 hijos.

Se ha considerado únicamente a mujeres casadas, para Salas (2005) es importante el trabajo en este grupo ya que cuando una niña observa violencia en su hogar de origen, es decir de su padre hacia su madre, puede reproducir este comportamiento durante su matrimonio. De igual forma Gómez-Dantés et al. (2006) señalan que el impacto de la violencia es más visible dependiendo del estado civil de la mujer, siendo que las casadas y en unión libre son más propensas a sufrir violencia que separadas y divorciadas. De León et al. (2019) han descrito esa proporción en casi casi ocho veces en mujeres casadas en comparación con mujeres en unión libre y casi tres veces más que las solteras.

En lo que respecta a la probabilidad de presentar violencia en la actualidad en función de haber visto o recibido algún tipo de violencia en la infancia, se encontró que haber visto o recibido violencia tanto física como psicológica en etapas tempranas de la vida, aumenta la probabilidad de sufrir violencia contra la mujer en la vida adulta, esto es más evidente en el caso de la violencia física cuya probabilidad de re-experimentarse aumenta en un 100%. Resultados similares fueron obtenidos por Salas (2005) quien empleando un modelo econométrico similar y con una muestra que contemplaba 2.295 mujeres colombianas, concluye que cuando se observa violencia en la infancia y más aún si es física hay más probabilidad de trasmitirse de generación en generación, se enfatiza en la importancia que tiene el aprendizaje en la adquisición de estas conductas.

Dim y Elabor-Idemudia (2018) obtuvieron resultados similares, pero trabajando únicamente con violencia física, estos autores emplearon

una muestra de 26.403 mujeres nigerianas casadas a fin de analizar la severidad de la violencia física ejercida por la pareja desde la perspectiva del aprendizaje social y encontraron que existe correlación entre el haber observado o recibido violencia física en la infancia y sufrirla por parte de la pareja en la actualidad. Reportan también una mayor incidencia en el hecho de haber recibido violencia física en lugar de haberla observado. Los autores concluyen que cuando un infante es sometió a violencia probablemente aprende que esta es la manera de resolver conflictos.

De manera similar autores como Espinosa et al. (2019) empleado una muestra de 360 jóvenes del sexo masculino y femenino concluyen que las formas de abuso psicológico y físico en la infancia están asociadas con un mayor riesgo de involucrarse en relaciones psicológicas abusivas tanto en hombres como en mujeres, estos investigadores se acogen a la hipótesis de que los niños interiorizan a la violencia como una estrategia eficaz de resolución de problemas mientras que para las niñas la violencia las llevaría a adoptar conductas de sumisión y obediencia.

Para Mora (2013) el factor intergeneracional, tiene gran relevancia, pues las mujeres que crecen en hogares violentos y ven o reciben violencia tienen más probabilidades sufrir maltratos de parte de sus parejas. De esta forma, las mujeres provenientes de hogares en los que ella y su madre eran agredidas tienen un 66% de probabilidades de sufrir algún tipo de maltrato por parte de su pareja, mientras que las provenientes de hogares pacíficos alcanzan un 38%. El autor sugiere que esto es más evidente en mujeres de cohortes más antiguas y con accesos limitados a información, también el hecho de crecer en hogares problemáticos afecta considerablemente el adecuado desarrollo de las habilidades de interrelación de estas mujeres, lo que las hace proclives a emparejarse con hombres con esas mismas características.

Según la OPS (2012). “La exposición a la violencia en la niñez aumenta el riesgo de violencia en etapas posteriores de la vida y tiene fuertes efectos intergeneracionales” (p.113)

En este estudio también se planteó establecer la relación existente entre los tipos de violencia contra la mujer y los factores socioeconómicos.

Se encontró que la edad, ingreso y nivel educativo pueden estar relacionados con la violencia contra la mujer, siendo que, ante el incremento en los niveles de instrucción, ingreso y edad las probabilidades de sufrir violencia física y psicológica disminuyen; en lo que respecta a la violencia sexual únicamente ante el incremento de la edad este tipo de violencia se reduce.

Resultados similares se reportan por Salas (2005), como se mencionó previamente, este autor refiere que la violencia recibida en la infancia puede reproducirse en la vida adulta, pero señala que este ciclo se puede romper ante ciertas variables socioeconómicas como empleo, afiliación a algún servicio de salud, y el incremento en 2 en el número de años de educación de la mujer.

De igual forma autores como Dim y Eabor-Idemudia (2018) concuerdan que ciertos factores socioeconómicos están en relación con violencia física por parte de la pareja ya sea de forma leve o severa, entre ellos se encuentran la educación, empleo y edad.

Más específicamente, en lo que refiere al ingreso y escolaridad Kingston (1998) señala que el ingreso femenino por sí solo no está relacionado con la frecuencia de violencia doméstica. En cuanto a la educación femenina, encuentra que esta negativamente asociada a la probabilidad de ser recientemente abusada. Para las mujeres, mayores opciones en el mercado laboral se traducen en una mejor posición de negociación en el hogar, los beneficios de la educación, sin embargo, no determinan una mayor seguridad financiera para la familia, pero si favorecen una vida familiar más satisfactoria. Este mismo autor señala que los ingresos tanto para el hombre con la mujer no están individualmente asociados con la frecuencia de violencia doméstica, pero si cuando se miden juntos.

El ingreso se ha caracterizado por ser una variable de gran importancia para estudios económicos, sociales y psicológicos que exploran la violencia. En el presente estudio se encontró que las mujeres que se mantienen con ingresos propios, es decir aportan a la economía de la familia son menos propensas a recibir violencia, esto se respalda con lo mencionado por Bowlus y Seitz (2006) quienes describen que el dinero está

asociado a un estatus de poder de ahí que si el ingreso mensual de la mujer es mayor al de su pareja la ubica en una situación menos vulnerable dentro del hogar. El ingreso constituye un factor trascendental y permite explicar por qué una mujer soporta permanecer dentro de un hogar violento ya que el carecer de una fuente de recursos económicos propios, puede generar dependencia hacia la pareja para subsistir. Estos mismos autores también refieren que las mujeres con un nivel de educación avanzado tienen menos probabilidades de sufrir abusos por parte de sus cónyuges, mientras que en hogares donde la esposa no había culminado el nivel de preparatoria hay una tendencia mayor a tolerar vivir en un matrimonio violento.

Pero para Espinosa et al. (2019) sin embargo, la educación por sí sola no puede considerarse un factor protector, en un estudio llevado a cabo 360 jóvenes universitarios encontró que 2, 2 de cada 4 estudiantes mujeres señaló la presencia de violencia contra la mujer, lo que les llevo a concluir que la educación formal, no es un factor protector para la violencia, especialmente cuando es violencia psicológica, emocional y física, sino que deben considerarse más factores como la familia y comunidad. De esta forma los factores sociodemográficos no deben tomarse como factores determinantes, sino como datos preliminares que se complementen con una visión holística y más amplia del problema.

Los resultados del presente estudio también discrepan con a lo señalado por Cools y Kotsadam (2017) quienes en una investigación llevado a cabo con 580000 mujeres en 30 países de África Subsahariana no encontraron que factores socioeconómicos como la educación, salud o empleo estén relacionados con disminución de la violencia, a diferencia de lo que la mayoría de estudios señalan, de hecho en lo que refiere a educación los autores detectaron que una mayor educación esta correlacionada con más abuso. Estos autores explican que este resultado es llamativo y contradice lo encontrado hasta ahora en la literatura, explican puede deberse a que el lugar en donde se desarrolló la muestra, África subsahariana, es una sociedad que está en transición y el riesgo de abuso es alto cuando una sociedad atraviesa estos periodos.

El último factor a analizar constituye la edad, autores como Sarasua et al. (2007) sugieren juega un papel fundamental en la reducción de

violencia, para estos autores el porcentaje de mujeres víctimas de violencia más jóvenes es más significativo que el grupo con mayor edad.

Para Ferrer et al. (2006) el paso del tiempo y una mayor experiencia son factores que favorecen la disminución de creencias y actitudes sexistas y machistas, ideologías que defiende muchas de las manifestaciones violencia contra la mujer, aunque señalan que no se puede tomar este elemento como determinante, sino que esto se debe complementar con acciones complementarias. Este resultado es compartido por Bowlus y Seitz (2006) para quienes las mujeres más jóvenes, debido a los cambios que se han venido dando en las generaciones, son menos propensas a tolerar violencia.

6. CONCLUSIONES

La violencia puede perpetuarse en el tiempo en función de si la mujer la vio o recibió durante la infancia, se observa que la violencia de tipo física y psicológica tienen más probabilidades de perpetuación especialmente si la fueron experimentadas por la propia mujer cuando era una niña.

De igual forma, el nivel de escolaridad, los ingresos y la edad son factores influyentes para disminuir la violencia psicológica y física. Sin embargo, únicamente el incremento en la edad está relacionado con reducción en la violencia sexual.

Es recomendable que en nuevas versiones de la Encuesta nacional sobre relaciones familiares y violencia de género contra las mujeres (ENVIGMU) se profundice más en lo que tiene que ver a la violencia sexual, así como nuevos tipos de violencia (p. ej. gineco-obstetra)

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación se desarrolló con el apoyo de la Universidad Técnica Particular de Loja, buscando contribuir con datos sobre el fenómeno de la violencia contra las mujeres ecuatorianas.

8. REFERENCIAS

Alvarado, G., Salvador, J., Estrada, S., y Terrones, A. (1998). Prevalencia de violencia doméstica en la ciudad de Durango. *Salud pública de México*, 40, 481-486.

Bowlus, A., & Seitz, S. (2006). Domestic violence, employment, and divorce. *International Economic Review, 47*(4), 1113-1149.

Bucheli, M., y Rossi, M. (2020). Transmisión intergeneracional del castigo físico en la niñez. *Revista de Economía del Rosario, 24* (1), 1-15.

Burnette, C. & Hefflinger, T. (2017). Identifying community risk factors for violence against indigenous women: A framework of historical oppression and resilience. *Journal of Community Psychology, 45* (5), 587-600.

Carrión, F. (2003). La violencia en Ecuador. Flacso.

Chavez, M., & Juárez, A. (2016). Violencia de género en Ecuador. *Revista Publicando, 3*(8), 104-115. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5833409

Consejo Nacional para la Igualdad de Género. (2018). Ley Orgánica Integral Para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres: guía básica para entender y apropiarse de la Ley 175. Autoedición. http://repositorio.dpe.gob.ec/handle/39000/2460

Cools, S., & Kotsadam, A. (2017). Resources and intimate partner violence in Sub-Saharan Africa. *World Development, 95*, 211-230.

De León, S., Orozco, M., García, B y Contreras, Y. (2019). Configuración de la violencia contra la mujer, en Toluca, México. *Geografía y Sistemas de Información Geográfica,* 13, 27-45.

Dim, E.y Elabor-Idemudia, P. (2018). Social structure, social learning, and the severity of physical intimate partner violence against women in Nigeria. *Journal of interpersonal violence, 36 (5-6), 2862-2886.*

Espinosa, S., Vivanco., R., Veliz, A y Vargas, A. (2019). Violencia en la familia y en la relación de pareja en universitarios de Osorno, Chile. *Polis Revista Latinoamericana,* 52, 122-139.

Ferrer, V., Bosch, E., Ramis, C y Navarro, C. (2006). Las creencias y actitudes sobre la violencia contra las mujeres en la pareja: Determinantes sociodemográficos, familiares y formativos. *Anales de Psicología, 22* (2), 251-259.

Friedman, W., Kremer, M., Miguel, E & Thornton, R. (2011). *Education as liberation?.* (NBER Working Paper No. 16939). National Bureau of Economic Research. https://www.nber.org/papers/w16939

Gómez-Dantes, H., Vázquez-Martinez, J y Fernandez- Canton, S. (2006). La violencia en las mujeres usuarias de los servicios de salud en el IMSS y la SSA. *Salud Publica Mex, 48* (2), 279-287.

Ibáñez, D. (2017). La violencia de género en Ecuador: un estudio sobre los universitarios. *Revista estudios feministas*, 25(3), 1313-1327. https://www.scielo.br/j/ref/a/9kzWsyXtXCxVSvQXnYqPNFS/?lang=es

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2019. *Encuesta Nacional*

sobre Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/violencia-de-genero/

Kingston-Riechers, J. (1998). *The association between socio-economic characteristics and the frequency of wife assault* [Tesis Doctoral, McMaster University]. Department of Economics Working Papers.

Lírio, J., Gomes, N., Paixão, G., Pereira, A., Magalhães, J., Cruz, M & Sousa, A. (2018). Intrafamilial abuse in the childhood of men criminally prosecuted for domestic violence. *Acta Paul Enferm*, *31*(4), 423-9.

López, B. (2014). *Violencia de género e infancia: hacia una visibilización de los hijos e hijas de mujeres víctimas de violencia de género.* [Tesis Doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante.

Mocan, N. & Cannonier, C. (2012). *Empowering women through education: Evidence from Sierra Leone.* (NBER Working Paper No. 18016). National Bureau of Economic Research. http://www.nber.org/papers/w18016

Mora, C. (2013). Etnicidad, género, ciudadanía y derechos: Madres e hijas maltratadas: La transmisión intergeneracional de la violencia doméstica en el Perú. Grupo de Análisis para el Desarrollo.

Morrison, A. R., & Orlando, M. B. (1999). Social and Economic Costs of Domestic Violence: Chile and Nicaragua. En A. R. Morrison, M. B. Orlando & M. Loreto (Eds.), *Too C lose to Home: Domestic Violence in the Americas* (pp 51-80). Inter-American Development Bank.

ONU mujeres, 2021. *Tipos de violencia contra las mujeres y niñas. https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/faqs/types-of-violence*

Organización de las Naciones Unidas, 1993. *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra las mujeres. https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/violenceagainstwomen.aspx*

Organización Mundial de la Salud, 2021. *Violencia contra la mujer. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women*

Organización Panamericana de la Salud, 2012. *Violence against women in Latin America and the Caribbean: A comparative analysis of population-based data from 12 countries. https://iris.paho.org/handle/10665.2/3471*

Pierotti, R. (2013). Increasing Rejection of Intimate Partner Violence: Evidence of Global Cultural Diffusion. *American Sociological Review, 78* (2), 240 –265.

Salas, L. (2005). Transmisión intergeneracional de la violencia intrafamiliar: evidencia para las familias colombianas. *Revista desarrollo y sociedad*, (56), 285-337.

Sarasua, B., Zubizarreta, I., Echeburúa, E y de Coral. (2007). Perfil psicopatológico diferencial de las víctimas de violencia de pareja en función de la edad. *Psocothema, 19* (3), 459-466.

LITTLE ACTIONS, MASS DESTRUCTION: DISPLACEMENT-ORIENTED NARRATIVE AMPLIFICATION OF WOMEN'S RANGE OF ACTION IN WESTERN PATRIARCHIES THROUGH FOLK

SERGIO YAGÜE-PASAMÓN
Universidad de Córdoba (España)

1. INTRODUCTION

Culture is a consubstantial element to the existential essence of the human as a gregarious species that bases its behavioural trends in the assembly of its individuals into structured collectives.

The principles for individuals' organisation within the group would rely on a diachronic collection of knowledge, subject to a constant process of updating, polishing and amendment, where the contemplative observation of the natural phenomena which co-occurs with the human group in immediate anthropised environments, interpretations guided by empirical experience and inherited axioms which have traditional been accepted with no questioning as universal facts.

Such a diachronic body of knowledge, acquired and stored as a response its pertinence to community environment where it was generated, cannot be considered as a separate entity to the socio-political framework where it naturally belongs. Hence, both the operating principles and the ideological artefacts which sustain the socio-political establishment may be expected to be encoded in cultural expressions, serving the natural purpose of culture as instrument for the understanding and interpretation of reality.

Provided the male supremacist essence of Western patriarchal establishments, occidental culture may not be understood when regarded separately from the ethical and ideological approach to the world and

the social actors imposed by male chauvinism, establishing a bidirectional feedback between the socio-political system, which culture builds on; and the cultural productions, which would contribute to promote the salient ideological values embedded in it.

Historically, the endurance of the cultural framework has relied on orality as the major vehicle for its diachronic transmission due to a great multiplicity of factors. Unlike writing, the currently privileged medium for the storage and dissemination of both popular and scientific knowledge due to its stability, culture may be believed to have coexisted, in primitive and rudimentary formats, with the human since early stages of the species. Hence, orality shall be considered to be one of the natural states of cultural expressions and communication, albeit its inherent volubility, which make the repertoire of knowledge it canalises susceptible to content remotion, alterations and manipulations to the convenience of the status quo.

To these regards, male supremacism could have exploited word-by-mouth popular culture for the bipolarisation of human communities into an idealistic version of men, as physically superior and cold-minded protectors of the group from the hostile natural environment; and, at the other end, a social structuration-oriented biased characterisation of women as emotional and abnegated social actors, gifted by gestation and devoted to second-order tasks such as the care of the dependent members of the community, which was not perceived to make a significant contribution to the immediate prevalence of the species and would have justified the ideological and factual prioritisation of the male over their female counterparts.

The promotion of gender-specific, mirror-like, stereotypical conceptions through oral cultural would be ultimately fostered by the sensation of veracity embedded in oral language, which is typically assumed to stem from transparent spontaneity restrained by no interested filtration and polish-up, as opposed to writing, which is defined by its necessary preparation, edition and recombination into a carefully structured coherent discourse.

2. OBJECTIVES

This piece of research pursues the functional analysis of urban legends, as literary genre intimately linked to popular culture, for the encapsulation and vectorisation of the ideological precepts encoded in them, presumably inserted during its design.

In particular, urban legends would reveal to be utilised for the bipolarisation of Western patriarchies through the recreation of differential, mirror-like stereotypical conceptions of the man and the woman. While the former is recurrently exploited as the virtuous model of behaviour to praise as the incarnation of set of values to socially promote; and the latter would be denigrated as the vicious embodiment of the deviation from the Godly ways legated by the Christian divinity according to the Catholic precepts which have governed the Old Continent since the adoption of Christianity in late 4th century within the framework of the Roman Empire. Remarkably, in spite of the progressively reducing adherence of the current populations to Catholicism, these sexist precepts still remain in force, enduring the existing gender breach which upholds male supremacism.

Etymologically, the narrative artefacts urban legends integrate owe its name, albeit only partially, to the consolidated genre of legends, which reflect on heroic deeds whose mythologic semi-god protagonists perform superhuman quests in remote time periods and vaguely specific geographical locations, as confirmed by Longman Dictionary of Contemporary English (2014), which describes these accounts as "old well-known stories, often about brave people, adventures, or magical events".

Notwithstanding the nominal similarities, the resemblances between traditional legends and urban legends are remarkably scarce. As opposed to the remoteness of traditional legends, urban legend narrations, the latter receive the consideration of "urban" because they are not bound by the temporal and geographical frameworks which place the story addressees systematically outside the narration, providing narratees a merely witness position with no possibility to be involved or

feel pertained by the alienating heroic legends. While traditional legends deliberately leave narratees aside for the contemplation of the story plot from an external approach, urban legends exploit a sense of contextual closeness to the reality of the individuals who operate as receptors of both the urban legend and the ideological stances and precepts subliminally encoded in them. Thus, the story plot is made relevant to the narrative artefact audience, calling actively their attention.

The attention and the interest of the target audience is ensured by the conclusion of the urban legend story plot, which typically poses an astounding, yet verisimilar, ending that compromises the integrity of the flat character, who serves as focaliser for the urban legend audience to immerse into the events narrated and reference for the extrapolation of the miseries suffered by the prototypical protagonist of the account into the audience's own socio-political framework. Thus, the narratees are alarmed about a peril which reputedly happened to a third person-typically an indirect acquaintance of a receptors' trusted friend or relative which exploits accomplishing to maximise veracity- and could potentially risk the audience's own life or the integrity of its immediate social environment. The invocation of a potential risk, as confirmed by its reputed occurrence in the urban legend, would play an ultimate role in the vectorisation of the folk ideological artifact with cautionary purposes, which would subliminally replicate, in the conveyance process, the male supremacist concerns on the female, as socio-political agent, and the disastrous consequences of the woman's transcendence of her assigned range-of-action limitation to private sphere of the house.

The combination of the contextual adaptability of these stories, which modify their essential compositional factors, namely space, time and any other factor which may disrupt the sensation of veracity to recreate, in order to become relevant to the circumstances of the receiver and subsequent vector; and the cautionary factor which urges narratees to spread the story for the protection of their beloved would turn this folk narration into a perfect vehicle for the spread of narrative-based indoctrination.

Although it may not seem evident, due to the narrative transparency intrinsically provided by the natural oral transmission of urban legend, which is the natural state of this literary ideological artefact, when approaching word-by-mouth urban legends, readers may ignore they are exposing themselves to a prior and, yet ever-updating, version of viral chained letters, which progressively adapted to the 3.0 era by transiting into an economic and high-outreach channel such as email but had their vectorisation-based intentions frustrated upon the implementation of spam inbox filters.

Hence, the comparative observation of the success of urban legends against the condemnation of chained letters and emails to the social rejection and ostracism would hint at the revelation of orality as cornerstone for the recreation of verisimilitude in viral ideological instruments.

The afore discussed viral-oriented design of urban legends, as an oral manifestation of popular culture, would be confirmed by research produced by Ortí & Sampere (2007), who defend to have compiled, throughout their investigations on the matter, more than 4000 instances of urban legends with common roots, which would illustrate the operativity of these narrations to adapt to the target addressees' context to enhance their relevance and verisimilitude. Such versions, collected by means of surveys, would additionally evidence the unfiltered outreach of urban legends to multiple ages groups with different educational backgrounds and socio-political positioning within the establishments where they would belong.

The complicity of the addressee for the later word-by-mouth vectorisation of the oral narration would be achieved by exploiting the recipients' self-centred interpretation of the world and reality, which would lead narratees to actively involve in the short story in the protagonist's shoes and project, thus, themselves into the urban legend as potential victims of the events described. By way of the example, "La pandilla Sangre" (i.e. "the bloody gang"), a folk account collated by Camacho (2017: 10-19), may serve to understand the operativity of victimisation as a resource to catalyse the immersion of narratees into the oral story. This intriguing urban legend revolves around the recreated initiation

rite of the criminal group the narration is named after, which would reputedly comprise a cautionary tale where a series of drivers are asserted to have been killed during night trips upon their accidental meeting with a driver who is thought to be oblivious of being travelling with no lights. When the well-intentioned protagonist flashes the car headlights to warn the supposedly oblivious driver, a chase is commenced to assassinate the urban legend protagonist, in pursuit of the fulfilment of the initiation rite. "La pandilla sangre" urban legend would embody a transparent example of how fiction and reality converge into oral folk narratives, ultimately effacing their frontiers. While the story plot of the aforementioned account is debunked by Snope (2010) fact-checking portal, particular US organised criminal groups have been reported by López (2006) to adopt the initiation rite from the urban legend upon its popularisation, which gives an account of the impact of urban legends in its target audience.

Finally, another resource which would be reiteratively deployed for the enhancing of the oral folk account verisimilitude could comprise the manipulative rewriting of the oral folk narrations. The exploitation of manipulative versions of actual events which have previously been inserted in the public opinion through media would rely on the audience's reliance on journalistic sources to serve modified alternatives with breath-taking narrative elements which powerfully call the story recipients and maximise, consequently, its potential outreach. Such a vectorisation-oriented strategy would be illustrated by Camacho's (2005: 113-117) "Para presumir hay que sufrir" ("Bragging takes suffering"), where a young woman, guided by her vanadous impulses, is claimed to undergo an unhealthy amount of UV tanning sessions until her organs burn off, leading her to a extraordinarily painful death. This peculiar urban legend piece would build on two genuine news, "Woman dies from tanning booth" (The Associated Press, 1989) and "Woman dies of tanning booth burns" (The Universal Press International, 1989), where Chicago University student Patsy Campbell died of a medicament interaction of her treatment for Psoriasis with the UV rays session, which would have boosted the skin's tolerance to the aesthetic treatment and cause skin to abnormally absorb UV rays, causing wounds in 70% of

her body. Thus, a medical casualty is replaced by a vanadous reckless behaviour for the portrayal of the female protagonist as a subversive violator of the established norms, in pursuit of superficial vacuous beauty, which irremediably redounds in the death of the social trespasser.

The (mis)definition of women as overemotional and unreliable individuals encoded in the narration, as opposed to competent leading men, who set limits to the conduct of the woman for the common good from a knowledgeable, serene and non-voluble position was already discussed by De Beauvoir in her monograph *The Other Sex* (2015). In her dissertation, De Beauvoir (2015) would reflect on the alterity depiction of the deviational woman against the virtuous man, and its faculty to contribute to the bipolarisation of society into the public sphere, where men would perform their duties as privileged leaders and women would be relegated to the private sphere of the house to protect them from their own incompetence and society from their vicious ways.

3. METHODOLOGY

In pursuit of the fulfilment of this piece of research objectives, an extensive exploration of the potential existence of contrastive, alterity-based stereotypical conceptions of the male and the female, in celebrated Spanish urban legends repertoires, which would include Spanish journalist Ortí and Sampere (2017) and Camacho (2005, 2007) anthologies, who collated over 4000 versions of reputed urban legends and 30 widely-spread oral accounts; Brown & Flynn (2003) and Brunvald's (1999) *Too Good To be True: The Colossal Book of Urban Legends*, which remains as the referential collection of urban folk accounts in English language.

Along with the discovery of mirror-like depictional conceptions of men and women in the aforementioned works, the revelation of the existence of metamessages, which Tannen (1998) theorised as the encoding of entailed power relationships in preliminarily naïve and innocuous interpersonal exchanges that come to reinforce the male supremacist ideological structuration endorsed by the folk-based narrative.

The intertextual common narrative elements, which will be discovered by analytical comparison and contrast with other works within the anthologies, may reveal the existence of a series of gender-specific conceptions which recurrently appear encoded in the narrations, conforming a sort of leitmotif which vectorises a flat and uniform portrayal of both gender collectives that effectively responds to the patriarchal views on men as the virtuous social model to follow and women as the vicious and impious deviation of the providential male leader. The vast variety of versions from a multiplicity of geographical sources would come to evidence the existence of a rather transversal male supremacist approach to the human groups which surpasses the limits of the Occidental world, albeit the scope of this research is exclusively placed on Western patriarchies.

Upon the extensive analysis of stereotypical portrayal in representative accounts from Ortí and Sampere (2017), Camacho (2005, 2007), Brown & Flynn (2003), and Brunvald's urban legends collections, one of the most salient gender-specific leitmotiv, which may be observed to have essential social structuration and control purposes, would befit the presentation of the woman as a source of destruction and chaos, who must necessarily be confined into the private sphere of the house, under the custody of a man-in-charge to prevent her from menacing the stability of the status quo. Such an unfounded attribution to the figure of the woman, which stems from the Catholic creed Neoplatonist approach to social actors, would effectively operate as a cornerstone in the creation and the maintenance of the intergender breach that sustains male supremacist establishments by providing a systematic unequal treatment to both gender collectives, where the public sphere of politics and professionalism is reserved for the cultivation of the male while women are placed behind the glass ceiling of relegation in the private sphere of the house, being ethically denied an effective freedom of movement and action in public life, which they allegedly aspire to subvert and dismantle.

Since the volumetrics of the urban legend repertoires by Ortí and Sampere (2017), Camacho (2005, 2007), Brown & Flynn (2003) and Brunvald (1999) may be excessive for an intensive analysis in this piece of

research, a series of filters have been implemented for the identification of specific urban legends which may serve the illustrative purposes of the present study.

In the pursuit of the exploration of gender-specific contrastive views, along with their socio-political resonances, only urban legends where alterity is recreated by means of the depictional bipolarisation of both male and female flat characters. To these regards, alterity portrayal may be noted to occur, for the sake of minimal ideological resistance by the narratee, implicitly.

Another requirement to fulfil by the urban legend accounts would befit the presentation of the woman as an active socio-political actor in the public sphere, playing a central role in the narration, either as protagonist or deuteragonist, which would be considered as a subversion, by definition, due to the dissatisfaction of their assignment at the private sphere of the house within the male supremacist status quo. To these regards, the pernicious contribution of the female to the community life will be observed as an argument for the active displacement of the female from the positions of power and professional life, where women could actively shape the established order to transform Western societies into actual democracies through equal participation.

Finally, all those urban legend transcriptions where present living creatures or animals as sole protagonists with no clear anthropomorphic attributions or human participation will be discarded, as they will be understood not to contribute to the representation of the intergender tensions in current Western patriarchies or endorse biased conceptions on individuals on the ground of their belonging to specific gender collectives.

Upon the implementation of the aforementioned analytical filters, it has been discovered that Brown & Flynn's (1999) "Chain Reaction" encapsulates a balanced and representative compendium of the diverse ideological stances Western Patriarchies convey through folk narratives, as encoded in urban legends.

4. RESULTS

A preliminary exploration of the urban legend repertoires collected by Ortí & Sempere (2007), Camacho (2005, 2007) and Brunvard (1989, 1999), would reveal the existence of a series of gender-specific prototypical ideological loads which recurrently appear in a great multiplicity of narrations as a sort of leitmotif for the differential, alterity-like, depictioning of the vicious, dangerous and ignorant woman against the virtuous, cold-minded and solvent male leader.

While the approach to men in the story plots of the genre may be observed to provide a general overview to the male socio-political actors as praise-worthy leaders who comply with the providential role assigned by the Christian Divinity, as a foundational principle in every Western patriarchy, the vicious female behavioural trends would be witnessed to present specific focal points. Thus, these word-by-mouth ideological artefacts would provide a deeper, yet flat, compartmentalised portrayal on the recreated female personality traits which would integrate the vicious supposed nature that would be exploited to justify their confinement in the private sphere of the house.

Specifically, Brown & Flynn (2003:21) "Chain Reaction" is analysed to summon the social, interactive and behavioural limitations of the female, as socio-political actor in the male supremacist Western contemporary establishments, which would inevitably predispose them to their victimisation and require the intervention of the male, who would collaterally assume the responsibility of the incompetent women's custody.

These 'damsels in danger' are to be protected from their own ignorance by their referential male, duty assumed by the father of the family nucleus until the custody is transferred into another man through the institution of marriage ministry. Remarkably, the severe inability women are attributed as a natural feature would not only be presented to pose a risk for the integrity of the female but for the whole community, suggesting an additional need to protect the human group from women's misguided behaviour, which would ultimately uphold the male

supremacist urgency to impede women's active participation into the public sphere of professionalism and politics.

Within the narrative framework of Brown & Flynn's (2003) "Chain reaction", the aforementioned need to advocate for the reclusion of women in their houses in pursuit of the endurance of male leadership, in the context of Western contemporary democracies, where equity of opportunities would integrate a basic operativity principle, would be illustrated by an uncivil Italian woman, whose reckless behaviour during a bus trip would exhibits no concerns towards the wellbeing and comfort of her immediate social environment.

As detailed in this chapter discussion section, the rupture of the *etiquette*, the common rules for interpersonal coexistence and interaction outside the structural limits of the house, imposed by the governing male collective, would be a subversive conduct with the faculty to compromise the stability of the entire system. Thus, women's trespassing of the gender-based structuration would be characterised as a source of destruction for the community, as a tangible symbol for the achievements of human civilisation under patriarchal status quos.

5. DISCUSION

5.1- THE PORTRAYAL OF WOMEN AS SUBVERSIVE SOCIO-POLITICAL ACTORS TO PROPHYLACTICALLY CUSTODY AND CONFINE

In Brown & Flynn (2003:21) transcription of the present study analytical scope, "Chain Reaction", the essential functionality of women relegation for the endurance of Western patriarchal establishments would materialises in a bus trip, where, as previously mentioned, a woman breaks the previously agreed rules of civic behaviour by consuming food in the public transport, turning her transit in the public sphere into a destructive compromise of the establishment.

The cautionary character of the story is made explicit from the narration onset, where the potential narratee is persuaded not to follow the non-model behaviour, as incarnated by the stereotypical female protagonist. Women's dissuasion from replicating the female protagonist

deviational behaviour would be encoded in the introductory phase, where it is overtly recognised that "this story might serve as a warning to all litter bugs out there".

Being the initial caution, the scope of the warning is moved onto the figure of the non-conforming Italian woman, wh0 embodies an uncivil bus passenger who ignores, either deliberately or due to her supposedly natural incompetence to adhere to the male-imposed rules for interpersonal interaction, the disturbances she may be causing to the rest of the passengers as a result to her hazelnut scoffing in a closed setting. The impolite women's violation of her fellow passengers' personal space and the etiquette for public transport use, which serve as a sort of behavioural code for the peaceful sharing of the community setting. The aforementioned woman's microviolation of the rules that govern the conduct of the individuals in the socio-political framework from an ethical approach would be reiterated in the woman's reaction when she finds a rotten hazelnut, which she disposes off through the bus window, disobeying the regulation contemplated in the penal code of the great majority of Western countries and triggering a chaotic situation with mass-scale destructive effects in the community. Thus, deviational ways exhibited by the female are suggested not to be a mere exception, complying with a solid pattern of subversive comportment which shall lead nowhere but to a mass-scale chaos.

Such would be the outreach of the impact of the female's performance in the public sphere the effects of her seemingly naïve, yet self-centred behaviour, rapidly extend, in a sort of expansive wave, from the woman's immediate environment to the micro and meso-sociopolitical areas of the public sphere, causing the car driving behind the bus to change direction abruptly and turning, thus, driving into an unsafe and uncertain experience. Subsequently, the emergency change of direction would motivate the swerving of a second car, which would cause a lorry to drive away to prevent an imminent accident but end up crashing into a gas station nearby. Therefore, the minimal female behavioural deviation during the women's incursion in the public sphere is dramatized to compromise the estability of the Western Patriarchy, by staging the devastation of its landscape and inhabitants, with over a hundred people

damaged, dozens of vehicles destroyed and some surrounding commercial premises and the gas station itself irremediably ruined.

Upon the contrast of the uncivil female with the set of flat male characters in the urban legend, gender factor would reveal as a consubstantial element to the nature of the contribution of the different socio-political actors to the human group. Unlike the inconsiderate female woman, the male bus driver would lead society and guide its members through the performance of his providential professional duties at the public sphere of the house.

Men's altruistic leadership and the consubstantial rectitude would be misled and collaterally affected by the deviational female conduct and the hazelnut she deploys to unleash socio-political chaos, which could morphologically symbolise women's genitalia, alluding to the traditional conception on women's exploitation of her sex for the manipulation and the spoiling of men's virtuosity.

The perdition of the exemplary male individuals, resulting from women's persuasive amatory arts and the socio-political repercussions of the deviation of men from their providential role, would become evident at the end of the narration, where a police officer at the incident setting is reported to claim: "thank God it wasn't a Brazil nut or the whole city might have gone up in flames", where the female utilisation of the phallic symbol is equated to the total annihilation of the city, the symbol, by excellence, of human civilisation as a project achieved by the male assumption of leadership during the process of verticalisation of human protocommunities.

Both the direct destruction, caused by the disrespectful ways of the female character in the public sphere, and the projected physical and ideological compromise of the male supremacist establishment which would result from the female sexual manipulation of the male virtuosity would, thus, be deployed, in this urban legend, to justify the displacement of the female collective to the private sphere of the house for the sake of the common good and the progression of human civilisation under the umbrella of Western patriarchies.

6. CONCLUSIONS

As explored throughout this chapter, the foundational principles of the current gender breach which stratifies Western contemporary patriarchies, following gender dysmorphia as main criterion for the classification of individuals within the community, are to be traced back to the primitive horizontality human protocommunities may be expected to have into, where men and women's biological strengths were placed at the service of the endurance of the species with the sole goal of collaboration for survival. [Divide into 2 or 3 lines].

Subsequently, the growing size of the human groups could have required the implementation of a complex system for organisation which would have nullified former horizontality in favour of a vertical approach to the organisation of the collective. In this process, the prioritisation of the male duties, oriented at the protection of the group and the provision of food from the hostile natural environment, may have been manipulatively deployed to justify the erection of men as the suitable leaders for the emerging societies and displace women, along with their intracommunity duties to a discreet positioning where they would have been denied the privileges gained by their male counterparts on the same grounds that had previously advocated for men's salience.

In the aforementioned war for the supremacy of one gender group over the other, language would play a crucial role, as a tool for the fulfilment aof the governing gender collective expressive needs and the shaping of reality, according to their approach to reality and the ideal society structuration through the alterity-like portrayal of deviational women against exemplary men. Hence, mainstream language would have served the prioritisation of the male as a figure of socio-political salience and justify the displacement of the supposedly incompetent women displacement from relevant positions within the patriarchal establishment.

One of the specific instances where language would be deployed for the factic vectorisation of the ideological stands encoded into the male-designed mainstream version of language would befit folk, the body of cross-generational knowledge, based on observation and empirical

experience, which has guided the human across history with the assistance of orality as the only systematic instrument for communication in the Western world until the massification of literacy in the onset of 19th century.

To these regards, urban legends may reveal to constitute a highly versatile narrative artefact for the viral extension of the desired set of ideals, as aided by its adaptability to its potential audience's topographic, cultural and chronological environment context. Thus, particular realisations of urban legends would version accounts built up on general guidelines which hold the faculty to be universally relevant upon the specification of context-sensitive adaptations, as seen in the resemblances between the urban legends anthologies collated by American folklorist Brunvald (1999) and Spanish journalist Camacho (2005). The global outreach of these viral oral literary pieces of folk would be ensured by the faithfulness of the urban legends story plot, which contribute to the immersive involvement of its target recipients by presenting potentially dangerous daily-life situations which could compromise the narratee's security in real events and collaterally affect their survival possibilities or the integrity of their immediate socio-affective environment. Thus, the audience would be urged to subliminally viralise the ideological stands encoded in the urban legend story plot and its stereotypical characters in an attempt to warn their beloved about a verisimilar but non-existing peril.

Specifically, in Brunvald's (1999) "Chain reaction", the free transit of the female prototypical protagonist, under no supervision of a male father or husband referent, is presented as a direct source of destruction, caused by the disrespectful ways of the Italian woman protagonist in the public sphere. As observed in the story plot of "Chain Reaction" urban legend transcription by Brunvald (1999), the Italian woman's minimal violation of the etiquette for public transport use, embodied by her disturbing hazelnut scoffing in the bus, would counteract men's collective contribution to guide the members of society, incarnated by the male bus driver, and men's professional performance at the public sphere, represented by the car and truck drivers who follow the bus and whose driving is abruptly affected by the

woman's deviational behaviour. As a result of the female subversive conduct, the male competent leading actors are misled and end up accidentally dismantling their own creation, causing a chain crash where tens of drivers are injured, 105 vehicles would be involved, and several commercial premises are completely destroyed, and the oil station is devastated.

The object of the female transgression which would the initiate the mass-scale destruction at the uncivil Italian woman, the hazelnut, would not be fruit of a merely random choice. Instead, this nut with morphological resemblances with the female genitalia, would serve to foster the gender-specific ideological link between women and the perdition of the providential kingdom constructed by men under patriarchal socio-political structuration. Thus, the projected physical and ideological compromise of the male supremacist establishment which would result from the female sexual manipulation of the male virtuosity would be deployed, to justify the displacement of the female collective to the private sphere of the house for the sake of the common good and the progression of human civilisation under the umbrella of Western patriarchies.

7. REFERENCES

Austin, J.L. (1975). How to do things with words. New York: William James Lectures; 2nd ed.

Brown, Y; Flynn, M. (2003) "Chain Reaction". The 500 Best Urban Legends Ever! New York: Carlton Books Limited.

Brunvald, J. H (1989). Curses! Broiled again! New York: Norton.

Brunvald, J.H (1999). Too Good to be True: The Colossal Book of Urban Legends. New York: Norton.

Camacho, S. (2005). Leyendas Urbanas. ¿Qué hay de cierto en ellas?. Madrid: Editorial Edaf.

Camacho, S. (2007). Leyendas urbanas. Madrid: Ediciones Santillana Generales.

De Beauvoir, S. (2015) The Second Sex. New York: Vintage Classics.

Delacroix, L. (2014) Longman Dictionary of contemporary English. New York: Pearson; 6th edition.

López. A. (2006) “La leyenda urbana de ‘la banda sangre’ y los autos con las luces apagadas”. Online resource available at http://blogs.20minutos.es/yaestaellistoquetodolosabe/leyendas-urbanas-la-banda- sangre/. Last access on April 5th, 2017.

Tannen, Deborah. 1998. You Just Don’t Understand: Women and Men in Conversation. London: Virago, 5th ed.

The Associated Press. (1989) “Woman Dies of Burns from Tanning Booth”. Published on May 27th, 1989.

The Telegraph. (2012) “Young woman dies in sunbed salon after using potentially hazardous injections”. Online resource published on September 7th 2012. Available at http://www.telegraph.co.uk/news/health/9528181/Young-woman-dies-in-sunbed- salon-after-using-potentially-hazardous-injections.html. Last access on March 29th, 2017.

United Press International. (1989) “Woman Dies of Tanning Booth Burn”. Published on May, 27th, 1989.

Snopes. (2010). “Flashing Headlights Gang Initiation”. Online resource, available at www.snopes.com/horrors/madmen/lightsout.asp. Last access on March 28th, 2017.

UNA MIRADA A LA VIOLENCIA DOMÉSTICA EN PORTUGAL: DEL DERECHO A LOS DISCURSOS

JACQUELINE FERREIRA MARQUES
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Portugal)

1. INTRODUCCIÓN

La violencia doméstica sigue siendo hoy, a pesar de la evolución legislativa, un delito considerado por muchos como "menor" o, a menudo, ni siquiera se reconocen las acciones que la materializan. Los primeros pasos en la legislación portuguesa se dieron con el Código Penal aprobado en 1982, que tipificó el delito de malos tratos entre cónyuges, y con la Ley 61/91, de 13 de agosto, que garantizó "la adecuada protección de las mujeres víctimas de la violencia". Pero solo en 2007 se crea el delito de Violencia Doméstica, lo que muestra, desde 1982 hasta esa fecha, un largo camino de vacilaciones y lenta evolución social en la toma de conciencia de la gravedad de este delito. Hasta 2007, el delito de maltrato conyugal estaba integrado en una construcción penal más amplia, caracterizada por el maltrato a las personas. En 2009 se inauguró una etapa más consolidada tanto en el tratamiento jurídico como en la intervención social con la publicación del régimen jurídico aplicable a la prevención, protección y asistencia de las víctimas, denominado Ley de Violencia Doméstica. Actualmente, en Portugal, la igualdad y la no discriminación se reconocen políticamente como una condición para la construcción de un país que realice efectivamente los derechos humanos, lo que llevó a la elaboración de la Estrategia para la Igualdad y la No Discriminación (ENIND) - Portugal + Equal.

A pesar de estas evoluciones, Portugal sigue siendo testigo de una actitud de "consentimiento social" de algunas formas de violencia doméstica, a menudo disfrazada en la aceptación y normalización de las desigualdades de género. Existen decisiones judiciales, en casos de

violencia doméstica, que exponen ideas discriminatorias contra la mujer y que intentan justificar el delito de violencia doméstica.

Del mismo modo, estudios recientes sobre la percepción de la población acerca de la violencia doméstica y de género muestran la permanencia en la sociedad portuguesa de aceptación y normalización de la violencia doméstica y de género. Además, los últimos estudios sobre la violencia en el noviazgo revelan que existe un desconocimiento de lo que supone este delito y una aceptación pasiva de las situaciones de esta violencia por parte de los jóvenes portugueses.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es presentar, en primer lugar, la evolución de la tipificación del delito de violencia doméstica en Portugal. A continuación, pretendemos, a partir del análisis del contenido de las decisiones judiciales en casos de violencia doméstica y de los estudios más recientes realizados en Portugal sobre la violencia doméstica y en el noviazgo comprender cómo se ha visto este fenómeno en la sociedad portuguesa.

Este es un artículo de reflexión que pretende, a partir de los datos mencionados, comprender las continuidades y rupturas entre el la ley y el discurso de los magistrados, así como, la percepción de la población acerca de la violencia doméstica[326] y la violencia sobre las mujeres[327] en Portugal.

---

[326] La violencia doméstica se refiere a un patrón continuado de comportamiento violento o de control coercitivo ejercido directa o indirectamente sobre cualquier persona que viva en el mismo hogar (por ejemplo, el cónyuge, la pareja, el hijo, el padre, la madre, el abuelo, la abuela) o que, aunque no conviva, sea pareja, expareja o miembro de la familia. Este patrón de comportamiento violento continuado se traduce, a corto o medio plazo, en daños físicos, sexuales, emocionales y psicológicos, en la imposición del aislamiento social o en la privación económica de la víctima, y tiene como objetivo dominarla, hacerla sentir subordinada, incompetente, sin valor o hacerla vivir en un clima de miedo permanente (Manita, 2009).

[327] La violencia contra la mujer se refiere a cualquier acto de violencia que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento (físico, sexual o psicológico) para la mujer, o su muerte, incluidas las amenazas de tales actos, la coacción o la privación de libertad, tanto si se producen en el ámbito público como en el privado, violencia que se inflige a la víctima por el hecho de ser mujer. Adopta muchas formas, como la violencia física, emocional y psicológica, social

3. LA LEY DE VIOLENCIA DOMÉSTICA: TRAYECTO EN PORTUGAL

A pesar de las denuncias, desde los años 60 del siglo XX, por los movimientos feministas de los delitos de violencia contra las mujeres, concretamente la violencia doméstica o en las relaciones íntimas, sólo en 1993, en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, se reconoció públicamente la necesidad de desarrollar acciones para eliminar la violencia contra las mujeres. La Declaración de la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) sobre la eliminación de la violencia contra la mujer surgió como el primer documento internacional de derechos humanos centrado en la cuestión de la violencia contra la mujer.

Fue en 1975 que ONU reconoció oficialmente el 8 de marzo como Día de la Mujer y, en 1977, la Asamblea General de la ONU proclamó este día como el Día de las Naciones Unidas para los Derechos de la Mujer y la Paz Internacional. Una fecha que comenzó como una lucha para conseguir el derecho al voto, pero que se ha convertido en un símbolo de las luchas por los derechos de las mujeres y la igualdad de género.

A pesar de décadas de lucha, sabemos que las desigualdades entre hombres y mujeres se mantienen hoy en día: la desigualdad salarial; la precariedad laboral que afecta mucho más a las mujeres; la pobreza que sigue siendo mayoritariamente femenina; las desigualdades en el reparto de las tareas y responsabilidades familiares que recaen en las mujeres; la violencia doméstica y los feminicidios, que matan a tantas mujeres en el mundo; etc.

En Portugal, por muchos siglos, la percepción social y cultural de la mujer era de esposa, madre, ama de casa, sumisa y obediente a su padre y luego a su marido. Éste podía utilizar la violencia física como forma de educar y castigar la mujer y, hasta 1852, el derecho del marido a agredir a la mujer estaba consagrado en la legislación portuguesa. Esta

y económica, sexual, intra y extrafamiliar; la trata de mujeres y niñas; la prostitución forzada; la violencia en situaciones de conflicto armado; los crímenes de honor; el infanticidio femenino; la mutilación genital femenina y otras prácticas y tradiciones perjudiciales para las mujeres, que constituyen situaciones de abuso o maltrato (Manita, 2009).

situación también es visible en el Código Penal vigente en 1886, en el que se consagró una atenuante en caso de que el marido cometiera el asesinato de su mujer adúltera.

Durante la I República (1910-1926) se produjeron cambios sociales y culturales debido a la postura laicista republicana, la aparición de los movimientos feministas y la Primera Guerra Mundial, con el consiguiente cambio del papel de la mujer en las fábricas y en la sociedad. En este período se consagró legalmente el derecho a la igualdad matrimonial, la igualdad de hombres y mujeres en cuanto a los motivos para solicitar el divorcio, la igualdad de derechos en cuanto a los hijos en caso de divorcio, el acceso de las niñas a las escuelas secundarias masculinas, la integración de las mujeres en la función pública (Silva, 1995, p.77).

Con el fin de la 1ª República y la instauración de la dictadura militar en 1926 y del "Estado Novo" en 1933 (-1974), asistimos a una regresión de los derechos de las mujeres: pierden la igualdad en el matrimonio y en la familia, pasando a depender de nuevo del padre y del marido; pierden el derecho a solicitar el divorcio; pasan a depender de sus maridos para una serie de acciones (por ejemplo, viajar, abrir una cuenta bancaria, firmar un contrato de trabajo, etc.); la educación vuelve a estar diferenciada en función del género y; no pueden acceder a algunas profesiones (por ejemplo, la carrera diplomática o la judicatura). Fueron 48 años en los que las mujeres perdieron sus derechos, en los que se estableció y reforzó el estatus social de sumisión de las mujeres, así como el poder absoluto de los hombres hacia ellas.

Con la Revolución de los Claveles del 25 de abril de 1974, asistimos a un cambio en la situación social y jurídica de las mujeres en Portugal. Ya en 1974 se suprimieron las prohibiciones relacionadas con la integración de las mujeres en determinadas carreras y al año siguiente se revocó el Concordato entre el Estado portugués y la Santa Sede que restringía el derecho de las mujeres a pedir el divorcio. Finalmente, en 1976 se consagró constitucionalmente el principio de igualdad de derechos entre hombres y mujeres, que es la base jurídica e ideológica de los cambios legales que se produjeron posteriormente.

Hubo que esperar hasta 1982 para que, con la aprobación del Código Penal portugués (Decreto Ley 400/82 de 23 de septiembre), se tipificara el delito de malos tratos entre cónyuges (subrayo que sólo entre cónyuges). Este delito se inserta en una construcción más amplia: los malos tratos a las personas. El delito tenía naturaleza pública, es decir, el "proceso es iniciado por el Ministerio Público" y "no hay necesidad de la intervención de la parte ofendida para que el proceso siga su curso, es decir, el proceso puede ser iniciado y continuado sólo por la iniciativa del Ministerio Público" (Diário da República Eletrónico, 2021).

Sólo en la década de noventa de siglo XX - Decreto-Ley nº 48/95 de 15 de marzo de 1995 - el maltrato pasa a incluir el maltrato psicológico, ya que hasta entonces sólo se refería al maltrato físico, al trato cruel o a la no prestación de asistencia o atención sanitaria. Fue también en esa fecha cuando se amplió el concepto de autor del delito, que ya no es sólo el cónyuge, sino que incluye los que viven en una condición similar a la del cónyuge, y en el año de 2000 (Ley n.º 7/2000 de 27 de mayo) incluirá los padres de los hijos comunes de primer grado.

En 1995 (Decreto Ley n.º 48/95 del 15 de marzo) se produce un cambio en la naturaleza del delito: pasó de un delito público a un delito semipúblico, donde el procedimiento penal depende de la denuncia de la víctima y, por tanto, "el proceso sólo se inicia con la presentación de una denuncia por parte de la víctima o de otras personas que tengan derecho a denunciar"(DRE, 2021). Tres años más tarde, en 1998 (Ley 65/98 de 2 de septiembre), se introdujo la posibilidad de que el Ministerio Publico inicie las diligencias y procedimientos cuando el interés de la víctima lo requiera y siempre que no exista oposición de esta ante la acusación.

Sólo a principios de este siglo, con la ley 7/2000 de 27 de mayo, el delito vuelve a asumir una naturaleza pública, un cambio importante que sitúa este delito como una responsabilidad de todos nosotros y de la sociedad. La victoria por la instauración del delito como público, aunque consolidada en la ley, aún tiene un largo camino para ser interiorizada por la sociedad en general y por los magistrados en particular. En 2008, el entonces presidente del Colegio de Abogados de Portugal defendió en el Parlamento portugués que el delito debería dejar

de ser público porque consideraba que "la mujer debe ser libre de elegir [si retira la denuncia], siempre que las consecuencias de la violencia no sean irreversibles" alegando que "hay una especie de feminismo impertinente en estas leyes" (Botelho, 2008). Esto demuestra un desconocimiento de esta realidad y un intento de destruir y anular todos los avances legislativos conseguidos en los últimos años, basándose en el dicho tan repetido en la sociedad portuguesa: "entre marido e mulher não se mete a colher[328]". La importancia de que este delito sea considerado como un delito público se refleja en las cifras presentadas por el Informe Anual 2020 de la Asociación Portuguesa de Apoyo a la Victima -APAV: las remisiones son realizadas por aproximadamente el 20% de los casos por los Órganos de Policía Judicial y en cerca del 14% por amigos, conocidos y/o vecinos.

En Portugal hubo que esperar a los años 90 del siglo XX para asistir a la implicación de los temas relacionados con la violencia doméstica en la agenda y los discursos políticos. En 1995 se realizó la primera encuesta nacional sobre la prevalencia de la violencia doméstica contra las mujeres en Portugal, y hasta entonces se desconocía el impacto real de este delito en las mujeres portuguesas. Esta encuesta permitió elaborar un diagnóstico del problema, que impuso una acción política, motivada en gran medida por la visibilidad social (en los medios de comunicación) que empezó a recibir el problema.

La acción política se intensifica a finales del siglo XX y principios del XXI. De hecho, en 1999, el espacio doméstico y las relaciones familiares abandonan la dimensión de lo privado y alcanzan el espacio público y la esfera política con la consagración del delito como público y con la creación del I Plan Nacional contra la Violencia Doméstica - PNCVD (1999-2003) seguido del II, III y IV PNCVD en 2003-2006, 2007-2010 y 2011-2013, respectivamente. En 1999 (Ley nº 107/99 de 3 de agosto) también se creó una red pública de casas de apoyo a las mujeres víctimas de la violencia, imponiendo como responsabilidad del Estado la obligación de garantizar un mínimo de una casa de apoyo en cada

[328] Traducido sería: "Entre marido y mujer, nadie mete la cuchara".

distrito y región autónoma (con la excepción de Oporto y Lisboa que, debido a la densidad de población, deberían tener al menos dos casas).

A pesar de estos avances y de la creciente visibilidad del problema, sólo en 2007 asistimos a la creación del delito de violencia doméstica (Ley n.º 59/2007 de 4 de septiembre). Ha sido necesario esperar 25 años, desde 1982, para tipificar este delito, lo que refleja un lento proceso de evolución de la conciencia social y jurídica de la gravedad (y dimensión) de este delito. Fue en ese mismo año, 2007, cuando se realizó la segunda encuesta nacional sobre violencia doméstica y de género, más de una década después de la primera.

En 2009 se creó la llamada Ley de Violencia Doméstica (Ley n.º 112/2009 de 16 de septiembre)[329], que establece el marco legal actualmente aplicable para la prevención de la violencia doméstica y para la protección y asistencia de sus víctimas.

De acuerdo con el artículo 152 del Código Penal portugués, la violencia doméstica se define como "Quien de forma reiterada, o no, inflige malos tratos físicos o psicológicos, incluidos los castigos corporales, la privación de libertad y los delitos sexuales: a) Al cónyuge o ex cónyuge; b) A una persona de otro o del mismo sexo con la que el autor mantenga o haya mantenido una relación de noviazgo o una relación análoga a la de los cónyuges, aunque no convivan; c) Al padre o madre de un descendiente común en primer grado; o d) a una persona especialmente vulnerable, por razón de edad, discapacidad, enfermedad, embarazo o dependencia económica, que conviva con él" (artº.152º, n.º1, CP). El agresor puede ser castigado con una pena de prisión de entre 1 y 5 años. En el caso de que los hechos que hemos descrito anteriormente den lugar a "a) Lesiones graves a la integridad física, el autor será castigado con una pena de prisión de dos a ocho años; b) Muerte, el autor será castigado con una pena de prisión de tres a diez años" (art.º 152º, n.º 3 CP). Al acusado también se le pueden imponer "penas

[329] La ley se ha modificado con el tiempo: Ley nº 19/2013 de 21/02; Rectificación nº 15/2013 de 19/03; Ley nº 82-B/2014 de 31/12; Ley nº 129/2015 de 03/09; Ley nº 42/2016 de 28/12; Ley nº 24/2017 de 24/05, Ley nº 2/2020 de 31/03 y; la versión más reciente Ley nº 54/2020 de 26/08.

accesorias de prohibición de contacto con la víctima y prohibición de uso y porte de armas, por un periodo de seis meses a cinco años, y la obligación de asistir a programas específicos de prevención de la violencia doméstica" (art. 152, n.º 4, CP). Esta redacción excluye la necesidad de que haya una repetición del acto para que se considere delito y, además, permite considerar como delito de malos tratos actos que no tienen relevancia en otros tipos legales de delito[330].

En 2014, los Planes Nacionales adquirieron un propósito más amplio con el V Plan Nacional de Prevención y Lucha contra la Violencia Doméstica y de Género 2014-2017, que "amplió su ámbito [en relación con los planes anteriores] de aplicación al incluir otros tipos de violencia de género, como la mutilación genital femenina y las agresiones sexuales" (Costa, 2018, p. 134).

La Estrategia Nacional para la Igualdad y la No Discriminación - Portugal + Equal (ENIND), en vigor, pone en marcha un nuevo ciclo programático que "reconoce la igualdad y la no discriminación como condición para la construcción de un futuro sostenible para Portugal, como país que realiza efectivamente los derechos humanos y garantiza plenamente la participación de todos" (Resolución del Consejo de Ministros n.º 61/2018). Esta estrategia integra tres Planes de Acción "que definen objetivos estratégicos y específicos sobre la no discriminación por razón de sexo y la igualdad entre mujeres y hombres, sobre la prevención y lucha contra todas las formas de violencia contra las mujeres, la violencia de género y la violencia doméstica, y sobre la lucha contra la discriminación por orientación sexual, identidad y expresión de género y características sexuales" (Resolución del Consejo de Ministros n.º 61/2018).

En la actualidad, la Red Nacional de Apoyo a las Víctimas de la Violencia Doméstica está formada por una serie de organismos que prestan

330 Como se afirma en la sentencia del Tribunal de Apelación de Lisboa de 27/7/2008: "algunos comportamientos que entran en el concepto de malos tratos, como algunos actos de intimidación, humillación y vejación, ni siquiera constituyen un delito, la mayoría de las veces, cuando se practican en otras circunstancias".
http://www.dgsi.pt/jtrl.nsf/33182fc732316039802565fa00497eec/375cbdc3fd137b0680257439004a4fab?OpenDocument

una serie de servicios de apoyo a las víctimas, a saber, la Comisión de Ciudadanía e Igualdad de Género - CIG (órgano de coordinación de la red), el Instituto de la Seguridad Social - ISS, I.P., los hogares de acogida, los refugios de emergencia, las respuestas específicas de varios organismos y el servicio nacional de información telefónica para las víctimas de la violencia doméstica.

A pesar de las evoluciones jurídicas, sociales y culturales, sabemos que en la sociedad portuguesa siguen existiendo creencias basadas en las ideas patriarcales. De hecho, como se expondrá más adelante, en la propia judicatura persisten concepciones que distan mucho de una visión de derecho, dignidad y igualdad y menos aún de protección de la víctima.

4. DISCURSOS SOBRE LA VIOLENCIA DOMÉSTICA

A pesar de todos los avances registrados en la prevención y lucha contra la violencia de género y, en concreto, contra la violencia doméstica, lo cierto es que este problema, este delito, está lejos de ser superado. En 2020, según el Informe Anual de la APAV, se produjeron 14.854 delitos de violencia doméstica en Portugal. Según los datos del Observatorio de Mujeres Asesinadas (OMA) de la Unión Alternativa y Respuesta de la Mujer (UMAR), 30 mujeres fueron asesinadas, 16 de ellas en el contexto de relaciones íntimas (en relaciones actuales - 9 mujeres, en relaciones pasadas - 6 mujeres o en la intención de relación- 1 mujer) (OMA-UMAR, 2020). En más de la mitad de las situaciones (63%) ya existía violencia previa y el 40% ya la había denunciado. Si se compara con el mismo periodo de 2019, el número de víctimas disminuyó (de 21 en 2019 a 16 en 2020), sin embargo, las tentativas de feminicidio aumentaron de 24 a 43 (OMA-UMAR, 2020). Ya según el Informe de Seguridad Nacional 2020, el año pasado se produjeron 27.637 denuncias de violencia doméstica, 85% dirigidas al cónyuge o al análogo, y la mayoría de las víctimas (75%) eran mujeres (República Portuguesa, 2021). Estas estadísticas se presentan aquí sin olvidar que detrás de cada una de ellas tenemos la vida de una persona, en su mayoría mujeres, que sufren este tipo de agresiones y violencia, años seguidos.

Si por un lado los avances en los últimos años en las políticas y medidas de protección de las víctimas de la violencia doméstica han sido considerables, sabemos que en la sociedad siguen existiendo viejas creencias que bloquean la acción y la intervención en este campo. La lista de decisiones judiciales sexistas, misóginas y sin ningún respeto por la víctima es extensa y demuestra la permanencia de una cultura de desprecio hacia las mujeres.

Hace 31 años, en 1989, el Tribunal Supremo de Justicia dictaminó que dos turistas secuestradas en Faro y violadas por dos hombres tenían parte de la culpa de lo ocurrido. Los cuatro magistrados del Tribunal Supremo dijeron en la sentencia: "las dos mujeres ofendidas contribuyeron en gran medida a su realización [del delito] (...) chica joven sin embargo una mujer adulta que: a) Siendo extranjera, no duda en salir a la carretera para pedir un aventón a los transeúntes; b) Siendo imposible que no ha previsto el riesgo que corre (…) Es imposible que no previeran el riesgo que corrían; pues aquí, como en su país natal, la atracción por el sexo opuesto es un hecho innegable y, a veces, no es fácil dominarla"[331].

En 2011, el Tribunal de Apelación de Oporto absolvió a un psiquiatra en un caso de violación de una paciente embarazada de 34 semanas. El tribunal consideró que: "no vemos cómo es posible considerar que el acto de agarrar la cabeza traduzca el uso de la violencia para obligar a alguien a practicar un acto contra su voluntad. A menos que se admita que el mero hecho de agarrar la cabeza provoca inevitable y automáticamente la apertura de la boca (...) La simple falta de respeto a la voluntad de la víctima no puede calificarse de violencia"[332].

Tras dos años, en 2013, un juez del Tribunal de Apelación de Lisboa ante un caso de agresión a una mujer con un puñetazo en la nariz y un mordisco en la mano mientras tenía a su hijo recién nacido en el regazo,

---

[331] Sentencia del Tribunal Supremo de Justicia. http://www.dgsi.pt/jstj.nsf/954f0ce6ad9dd8b980256b5f003fa814/d97387ad75cab970802568fc003a2815.

[332] Sentencia del Tribunal de Apelación de Oporto. http://www.dgsi.pt/jtrp.nsf/d1d5ce625d24df5380257583004ee7d7/1c550c3ad22da86d80257886004fd6b4?OpenDocument.

consideró que el caso no revelaba "especial censura o perversidad". En la sentencia podemos leer que: "es evidente que esta conducta del acusado, incluso teniendo en cuenta que la asistente [la víctima] tenía al niño (entonces de 9 días) en brazos, no es lo suficientemente grave como para afirmar que, con ella, se degradó la dignidad personal de la demandante y, por tanto, que se dañó intolerablemente su bienestar físico y emocional" y que "el hecho de que, en varias ocasiones, el acusado, en el curso de las discusiones entre ellos, llamara "puta" a la asistente [víctima], poco o nada añade a la gravedad de esa conducta"[333]. El agresor fue acusado de un delito de integridad simples.

El mismo juez, ya en el Tribunal de Apelación de Oporto, en 2016, utiliza pasajes de la Biblia para justificar la violencia doméstica y culpa a la víctima de haber cometido adulterio (que no es un delito en Portugal): "una mujer que comete adulterio es una persona falsa, hipócrita, deshonesta, desleal, inútil, inmoral. En definitiva, carece de probidad moral (...) no es de extrañar que recurra al engaño, a la farsa, a la mentira para ocultar su deslealtad y esto puede incluir la imputación de malos tratos a su marido o pareja (...) Este es el camino de una mujer adúltera" (Reis,2017). El agresor "ganó" una sentencia suspendida.

En el Tribunal de Apelación de Oporto, un juez y una jueza, en 2017, al juzgar un caso de violencia doméstica - un caso que tras secuestrar golpean la víctima con un palo con clavos- justificaron los hechos culpando a la víctima: "la conducta del acusado [agresor] se produce en un contexto de adulterio practicado por la asistente [víctima]. Ahora bien, el adulterio de una mujer es un atentado muy grave contra el honor y la dignidad del hombre. Hay sociedades en las que la mujer adúltera es apedreada hasta la muerte. En la Biblia, podemos leer que la mujer adúltera debe ser castigada con la muerte. No hace mucho tiempo que la ley penal (Código Penal de 1886) castigaba con una pena poco más que simbólica al hombre que, encontrando a su mujer en adulterio, la mataba (…) El adulterio de una mujer es una conducta que la sociedad

[333] Sentencia del Tribunal de Apelación de Lisboa. http://www.dgsi.pt/jtrl.nsf/33182fc732316039802565fa00497eec/e8c3d2a2fde8f0a980257b710055dfd5?OpenDocument.

siempre ha condenado y condena enérgicamente (y las mujeres honestas son las primeras en estigmatizar a las adúlteras), y por ello ve con cierta comprensión la violencia ejercida por el hombre traicionado, vejado y humillado por su esposa"[334].

En un juicio por violencia doméstica, iniciado en 2016 en el Tribunal de Apelación de Lisboa, que fue muy mediático porque el agresor era un político y la víctima una conocida presentadora de televisión, la jueza utilizó desde el principio del juicio expresiones que mostraban cuál sería la pena, o la falta de ella, para el agresor: "Confieso que estuve viendo las fotos de su boda y todo me pareció maravilloso"; "Parece que el profesor Carrilho fue un hombre, hasta el nacimiento de Carlota [la segunda hija de la pareja], y luego se convirtió en un monstruo"; "el ser humano no cambia así" (Sanches, 2016).

A finales de 2018, un juez retira la pulsera electrónica a un agresor, que fue condenado por un Juzgado de Primera Instancia a 3 años de prisión en suspenso, durante los cuales tenía prohibido acercarse a la víctima. El agresor, marido de la víctima, le propinó un puñetazo en el tímpano y se comprobó que la situación de violencia doméstica era recurrente, incluso durante el embarazo de la víctima, así como las amenazas contra ella y su hijo. El juez además de retirar la pulsera electrónica reduce a 1 año el tiempo en el que el agresor no podía acercarse a la víctima. El juez sostiene que existe una exageración que perjudica al hombre: "Si durante mucho tiempo y hasta hace unos años, la víctima de la violencia doméstica consideraba que lo más probable es que su denuncia acabara en nada (...), lo cierto es que, en los últimos tiempos, cada vez hay más indicios de una tendencia en sentido contrario, en la que la más banal discusión o desacuerdo entre marido y mujer se considera inmediatamente violencia doméstica y se demoniza al presunto agresor (normalmente el marido)"[335].

---

[334] https://jumpshare.com/v/XmGPjJyBg6mJMdehLjp8.

[335] Sentencia del Tribunal de Apelación de Oporto. http://www.dgsi.pt/jtrp.nsf/56a6e7121657f91e80257cda00381fdf/610a4db2ebc63f018025838500587219?OpenDocument.

Hace apenas 3 años, en 2018, el Tribunal de Apelación de Oporto determinó mantener la condena suspendida para los dos empleados de una discoteca que abusaron sexualmente, en 2016, de una joven de 26 años que estaba inconsciente. Según los jueces: "La culpabilidad de los acusados [aunque en esta sede la culpabilidad ya no se llama al caso] radica en la medianía, al final de una noche con mucha bebida alcohólica, ambiente de seducción mutua, ocasionalidad (no premeditación), en la práctica de los hechos. El ilícito no es alto. No hay daños físicos [o son diminutos] ni violencia"[336] (el subrayado es del autor). No podemos dejar de destacar que la violación se cometió con la víctima inconsciente, sin poder defenderse y, por tanto, teniendo en su cuerpo las "evidencias de daño físico" a las que se refiere el juez.

En el mismo año, 2018, el Tribunal Judicial de Viseu pone en duda que una mujer moderna y autónoma pueda ser víctima de violencia doméstica y absuelve al agresor de dos delitos de violencia doméstica, un delito de perturbación de la vida privada, un delito de injurias para condenarlo por un delito de tenencia de arma prohibida. La decisión fue confirmada en 2019 tras un recurso presentado en el Tribunal de Apelación de Coimbra, con la misma justificación dada por el juez de Viseu: "Denotó en la audiencia de juicio ser una mujer moderna, consciente de sus derechos, autónoma, no sumisa, empleada y con salario propio, no dependiente de su marido (...) Su carácter fuerte e independiente fue incluso confirmado por varios testigos. Por ello, creemos que difícilmente la asistente [víctima] podría aceptar tantos actos de maltrato por parte del acusado, y durante tanto tiempo, sin denunciarlos y tratar de erradicarlos, si es necesario alejándose de él" (Pereira, 2017).

Recientemente, un profesor de derecho penal fue juzgado por agredir a su compañera. Durante el juicio, la jueza se dirigió al agresor como "señor profesor" y al principio del juicio incluso se dirigió a él para tranquilizarlo: "Excelencia, profesor doctor, usted insiste en llamarme feminista, pero no lo soy". En un informe del periódico Público se

[336] Sentencia del Tribunal de Apelación de Oporto. http://www.dgsi.pt/jtrp.nsf/56a6e7121657f91e80257cda00381fdf/6f7c90fb3d34e281802582eb0049ac25?OpenDocument.

destaca que: "Al final, la jueza se dirige al 'señor profesor', prometiéndole que programará una sesión exclusivamente para escucharle. Pero esta sesión no tiene lugar en la fecha prevista. En una solicitud de siete páginas enviada al tribunal, Filipe [el agresor] desestima a sus abogados. Se justifica: le 'asombró el contenido de la conclusión del análisis de los hechos' por parte del abogado, es decir, haber dicho que su relación era 'tóxica por ambas partes'. Se refiere a la violencia doméstica 'como un crimen contra la Iglesia del feminismo político como rama del marxismo cultural', habla del 'nazismo de género del totalitarismo de los estados feministas de Occidente', y termina con una lista de declaraciones de 'muerte': '¡Muerte a todos los comisarios políticos del Consejo Judicial Supremo!', 'Muerte a la elección de profesores feministas para las entrevistas de admisión al C.E.J.', 'Muerte a todas las feministas'" (Henriques, 2020).

5. CONCLUSIONES

Algunas de las decisiones expuestas demuestran casos de misoginia, de odio, desprecio y prejuicio hacia las mujeres. Para la filósofa Manne (2018) esta es la forma individual de referirse a este tema, invocando características personales, sin embargo, se debe mirar la misoginia con un fenómeno social, e incluso político, presente en las estructuras sociales e institucionales, atributos de una sociedad con un fuerte sesgo patriarcal.

En un estudio elaborado en 2016 por Conceição Gomes, Paula Fernando, Tiago Ribeiro, Ana Oliveira y Madalena Duarte, en el que se compararon 500 decisiones judiciales en casos de violencia doméstica, se concluyó que hay una serie de sentencias que excusan al agresor por factores como el adulterio de la víctima, haciendo, como dicen, "su culpa [la del agresor] más ligera" (p.232). Además, comprobaran que la caracterización de los hechos en los que se basa la violencia doméstica se presenta en base a "conceptos y expresiones como 'desavenencias' y 'problemas familiares' (…) y asumiendo que las agresiones ocurridas son 'problemas' a 'resolver' dentro de la vida conyugal, haciendo corresponsable a la víctima, familiarizando el delito y quitándole su

dignidad penal y censura social" (p.141). Eliminan, de esta manera, toda la responsabilidad social y toda la legitimidad del delito como delito público.

Otra cuestión que señalaron estos investigadores está relacionada con el hecho de que el proceso sigue siendo tan dependiente del testimonio de la víctima y cuando ésta no lo hace, "el sistema, al centrar su estrategia procesal en ella, se siente "frustrado"" (p.238). Este acto se percibe como una actitud de no colaboración por parte de la víctima, que se refleja en el resultado de las decisiones judiciales[337]. Existe, por tanto, una incapacidad del sistema para entender la dificultad de la víctima para declarar contra la persona que la mantiene a ella o a sus hijos, con quien tiene una relación afectiva y con la que, muchas veces, sigue conviviendo. En la mayoría de las situaciones, la respuesta judicial es sólo una parte de un problema más amplio, por lo que la negativa de la víctima a declarar debe entenderse teniendo en cuenta los factores sociales, económicos, emocionales, familiares y culturales que implican y caracterizan a la víctima.

Desde un punto de vista simbólico, el hecho de que la coacción se centre a menudo en la suspensión de la pena sin ninguna otra obligación, o como encontraron Gomes et al. (2016), en muchas situaciones se limita a medidas coercitivas como el "plazo de identidad y residencia no acompañado de ninguna otra medida de coerción" (p. 244), refleja una posición en la que el delito es considerado como algo poco grave. Esta situación también se produce cuando esta decisión va acompañada de mandatos vagos o imposibles de aplicar y/o controlar, como "disculpas", "no volver a golpear a la víctima", "no volver a tomar bebidas alcohólicas", "no volver a maltratar a su mujer de ninguna manera", etc.

[337] Sin embargo, los autores señalan que: "A pesar de haber encontrado en el discurso de los entrevistados, concretamente de los cuerpos de policía criminal, la sensibilidad para buscar, además de la víctima, las pruebas necesarias para sustentar una acusación, el corto periodo de tiempo entre la fecha de los últimos hechos denunciados y la fecha del auto de cierre, principalmente en los casos en los que la víctima se niega a declarar, como muestra el análisis de los datos, denuncia la desinversión en la búsqueda de otras pruebas en una situación de no colaboración de la víctima" (Gomes et al, 2016, p.240).

Esto transmite la idea de que el acto no es muy grave, lo que puede dejar a la víctima con una sensación de "abandono" y desprotección, reduciendo la motivación para presentar una denuncia. Esta devaluación tiene ciertamente consecuencias en la actitud de los agresores, de las víctimas y en la forma como la sociedad en general enfrenta el delito.

Según Boaventura de Sousa Santos, Maria Manuel Marques, João Pedroso y Pedro Lopes Ferreira (1996, pp.51-56), los tribunales cumplen en las sociedades contemporáneas varios tipos de funciones que van más allá del ámbito judicial, a saber, funciones instrumentales, políticas y simbólicas. La primera, y más obvia, se refiere a su papel en la resolución de conflictos, en el control social, en la administración y en la creación del derecho. Su función política está relacionada con su legitimidad como órganos de soberanía y por el control social que están llamados a ejercer. Por último, la función simbólica que permite a los ciudadanos confiar en el funcionamiento de las instituciones y en la consecución de la justicia. En esta última función, es fundamental que los tribunales presenten garantías procesales como la igualdad, la imparcialidad y la posibilidad de recurrir, para garantizar la confianza en el sistema. Por el contrario, cuestiones como la inaccesibilidad, la lentitud o la impunidad disminuyen esta confianza.

Las decisiones judiciales descritas en el punto anterior debilitan esta función simbólica del tribunal y ponen en duda la justicia. Esta cuestión simbólica podría haber sido rescatada a través de alguna sanción por parte de los Consejos que supervisan la acción de los magistrados. Pero, en cambio, lo que vimos fue una total impunidad y, muchas veces, son los medios de comunicación los que acaban destapando estos casos y ejerciendo una presión (simbólica) sobre las decisiones sexistas y descalificadoras de muchos magistrados.

Una de las cuestiones sobre las que debemos reflexionar es si estas decisiones judiciales se refieren a una concepción individual de los magistrados o, por el contrario, reflejan una perspectiva social y cultural presente en el país. Si tenemos en cuenta algunos estudios en el ámbito de la violencia doméstica y de pareja, podemos encontrar esta respuesta.

En un Estudio Nacional sobre la Violencia en el Noviazgo en el Contexto Universitario realizado entre 2017 y 2020 (Neves et al, 2020), los autores constataron que persisten mitos y estereotipos tanto sobre las causas asociadas a la violencia doméstica como sobre las características de las víctimas: más de la mitad de los participantes en el estudio reconocieron haberse visto involucrados personalmente en al menos un acto de violencia en el noviazgo y el 35% (en su mayoría varones) admitió haberlo cometido ya. En el total de los encuestados en el estudio, el 23,4% de las mujeres y el 19,6% de los hombres admitieron haber sido ya insultados, difamados y acusados sin razón y el 20,7% de las mujeres y el 11,1% de los hombres son controlados en su forma de vestir, en su imagen general, en sus amistades, en los lugares a los que van. Cuando se pregunta a estos jóvenes por las causas de la violencia doméstica, el 30% de los hombres considera que la violencia doméstica es causada por las mujeres, además de presentar muchas respuestas basadas en creencias de género conservadoras, asociando por regla general a las mujeres con una posición de sumisión.

Seguimos teniendo un sistema de justicia machista que hace recaer la carga de la prueba en la víctima y sigue devaluando y excusando la violencia contra las mujeres. Seguimos teniendo una ley y un discurso jurídico (de decisiones judiciales) que se mueven en sentido contrario. Esto puede estar relacionado con los límites del sistema legal y penal, que no es capaz de responder a la complejidad del fenómeno.

En la sociedad portuguesa persisten creencias, incluso entre los más jóvenes, que cuestionan los derechos de las víctimas y en particular de las mujeres. Muchos niegan este problema como estrategia para no poner en duda el mito de la familia como lugar seguro y de afectos (McKie, 2005). Además, existen otros mitos sobre el papel de la mujer que favorecen estas actitudes, a saber: "el matrimonio es un compromiso para toda la vida; en el núcleo familiar la mujer debe desempeñar el papel expresivo y el hombre el instrumental" (Dias, 2010, p.249), entre otros.

Las mujeres víctimas de la violencia doméstica necesitan que la ley se aplique sin prejuicios, creencias ni mitos. Son personas reales que viven una situación grave y que necesitan (y deben exigir) un sistema legal y judicial que actúe de forma inmediata y en base a criterios legales.

También necesitan (y exigen) una sociedad que no les juzgue y que esté estructurada sobre principios e ideales igualitarios.

6. REFERENCIAS

Associação Portuguesa de Apoio à Vítima - APAV (2021). Estatísticas APAV Relatório Anual 2020. https://apav.pt/apav_v3/images/pdf/Estatisticas_APAV_Relatorio_Anual_2020.pdf

Botelho, L. (2008, 14 de maio). Violência doméstica como crime público levanta dúvidas. Jornal Público. https://www.publico.pt/2008/05/14/jornal/violencia-domestica-como-crime-publico-levanta-duvidas-260958

Costa, D. (2018). A Evolução de políticas públicas em Portugal na área da Violência Doméstica. In Isabel, Dias (coord.), Violência Doméstica e de Género. Uma abordagem multidisciplinar. (pp.123-156). Pactor

Decreto-Lei n.º 400/82 do Ministério da Justiça (1982). Diário da República: I série, n.º 221 de 1982/09/23. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/400/1982/09/23/p/dre/pt/html

Decreto-Lei n.º 48/95 do Ministério da Justiça (1995). Diário da República: I série A, n.º 63 de 1995/03/15. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/48/1995/03/15/p/dre/pt/html

Diário da República Eletrónico (2021). Lexionário. https://dre.pt/web/guest/lexionario/-/dj/117357333/view

Dias, I. (2010). Violência doméstica e justiça: respostas e desafios. Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, Vol. XX, pp. 245-262

Gomes, C.; Fernando, P.; Ribeiro, T.; Oliveira, A.; Duarte, M. (2016). Violência Doméstica. Estudo avaliativo das decisões judiciais. CIG/ Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género

Henriques, J. (2020, 23 de maio). Um professor de Direito Penal em julgamento queixa-se de "nazismo de género". Jornal Público. https://www.publico.pt/2020/05/23/sociedade/noticia/professor-direito-julgamento-queixase-nazismo-genero-1914306

Lei n.º 61/91 da Assembleia da República (1991). Diário da República: I séria A, n.º 185 de 1991/08/13. https://data.dre.pt/eli/lei/61/1991/08/13/p/dre/pt/html

Lei 65/98 da Assembleia da República (1998). Diário da República: I série A, n.º 202 de 1998/09/02. https://data.dre.pt/eli/lei/65/1998/09/02/p/dre/pt/html

Lei n.º 107/99 da Assembleia da república (1999). Diário da República: I série A, n.º 179 de 1999/08/03. https://data.dre.pt/eli/lei/107/1999/08/03/p/dre/pt/html

Lei n.º 7/2000 da Assembleia da República (2000). Diário da República: I séria A, n.º 123 de 2000/05/27. https://data.dre.pt/eli/lei/7/2000/05/27/p/dre/pt/html

Lei n.º 59/2007 da Assembleia da República (2007). Diário da república: I série, n. º170 de 2007/09/04. https://data.dre.pt/eli/lei/59/2007/09/04/p/dre/pt/html

Lei n.º 112/2009 da Assembleia da República (2009). Diário da república: I série, n. º180 de 2009/09/6. https://data.dre.pt/eli/lei/112/2009/09/16/p/dre/pt/html

Manne, K. (2018). Girl: The Logic of Misogyny. Oxford University Press

Manita, C. (coord.); Ribeiro, C.; Peixoto, C. (2009). Violência doméstica: Compreender para Intervir. Guia de Boas Práticas para Profissionais de Saúde. CIG/ Presidência do Conselho de Ministros.

Mckie, L. (2005). Families, Violence and Social Change. Open University Press.

Neves, S (coord.); (2020). Estudo Nacional sobre a Violência no Namoro em Contexto Universitário: Crenças e Práticas –2017/2020. https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2020/02/Estudo-Nacional-VN-2017-2020.pdf

Observatório de Mulheres Assassinadas - União de Mulheres Alternativa e Resposta, OMA-UMAR (2020). Dados preliminares sobre as Mulheres Assassinadas em Portugal: dados 1 janeiro a 15 de novembro de 2020. http://www.umarfeminismos.org/images/stories/oma/Infografia_dados_preliminares_2020.pdf

Pereira, A. (2017, 10 de dezembro). Tribunal duvida que mulher autónoma possa ser vítima. Jornal Público. https://www.publico.pt/2017/12/10/sociedade/noticia/a-primeira-coisa-que-podia-fazer-era-sair-de-casa-1795343

Reis, C. (2017, 24 de outubro). Juiz do caso de violência doméstica é reincidente. Jornal Expresso. https://expresso.pt/sociedade/2017-10-24-Juiz-do-caso-de-violencia-domestica-e-reincidente

República Portuguesa (2021). Relatório Anual de Segurança Interna (RASI) 2020. https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBQAAAB%2bLCAAAAAAABAAzNDQ1NAUABR26oAUAAAA%3d

Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). Diário da República: I série, n.º 97/2018 de 2018/05/21. https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/61/2018/05/21/p/dre/pt/html

Sanches, A. (2016, 12 de fevereiro). «Se fosse hoje, teria feito queixa». Jornal Público. https://www.publico.pt/2016/02/12/sociedade/noticia/barbara-guimaraes-sobre-carrilho-se-fosse-hoje-teria-feito-queixa-1723199

Santos, B.S.; Marques, M.; Pedroso, J.; Ferreira, P.L. (1996). Os Tribunais nas Sociedades Contemporâneas: O Caso Português. 2ª edição. Afrontamento

Silva, L.F. (1995). Entre Marido e Mulher Alguém Meta a Colher. À Bolina.

ACTIVATING MEANING-MAKERS OF GENDER EQUALITY IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

ISABEL NÚÑEZ-VÁZQUEZ
Universidad de Cádiz

1.INTRODUCTION

When pupils are the main characters of the teaching-learning process, pupils learn meaningfully becoming meaning-makers. The students is the centre of learning as an active creator of contents which demands active involvement and meaningful learning. Project-Based Learning provides solid and lifelong learning being communication and critical thinking main keys competencies of this approach (Shernoff, et al., 2017). Also, different groupings are planned during the activities and exercises in order to developed interaction and, especially, cooperative work (Vygotsky, 1983), then students interact and construct knowledge through sharing and social experiences of learning. Thus, collaborative digital tools influence on the development of PBL. Students put into practice skills of solving conflicts in group which demands a detailed process of development of language such as coding, decoding, providing feedbacks, writing from different discursive patterns and establishing different syntagmatic and paradigmatic relationships (Dell et al., 2008). Therefore, a symbolic learning is prompted as well as critical thinking due to the nature of topics. Interesting themes like environmental education, human conflicts, and healthy habits...imply an active teaching learning method by students. So, they develop a set of future behaviors of adaptation to the needs of our world. This active teaching-learning process implies different roles from teachers like a guide, facilitator and manager of resources (Nunan, 2004), especially during the phase of inquiry in order to feel students confident and motivated. In this sense, Basilotta Gómez-Pablos et al., (2017) constructed a

questionnaire to measure teachers' attitudes towards PBL. Results revealed a positive evaluation of PBL by 310 teachers in Spain, however, they stated many difficulties that teachers have when they carry out this approach.

Gender equality research stated in the 60s (Ordem & Ulum, 2020). Gender equality education involves several actions such as the promotion of gender equality in schools. Its widespread use in education intends to foster equal tretament between girls and boys that acts as a cross-curricular topic in the curriculum of Primary Education. Powerful organizations such as the United Nations (UN), the Organization of American States (OAS), the European Union (EU), and the Council of Europe (CoE) have given voice to women's movements with a set of legal regulations to establish gender equality and human rights (Sosa, 2021). However, we must take into account that there are instant precursors that must be worked and change to approach behaviours to gender equality. It is here, in this specific time, when education comes to play.

Gender equality has been defined as "both the equal treatment of women and men before the law and women's and men's equal usage of resources, opportunities, and services within the family and society" (Kalayci & Hayirsever, pp. 1065, 2014). Psaki, McCarthy, Mensch, & Population Council (2017) stated some progress regarding gender equality in girls' education in last years however such as parity in school enrollment; and same accomplished grades. Notwithstanding, gender equality in learning is not yet characterised by parity. The treatment of contents about important women in the history or equal treatment preventing gender bias are teaching strategies whose goal is to foster non-discrimination measures and promote girls' autonomy. However, some studies determine the association of trait characteristics depending on gender. For example, playing football was considered as being specific to men by 67% of students in Primary Education due to the fact sports are usually perceived as a skill mainly developed by men (Aksoy, Nurlu Ustun, & Coban Sural, 2019).

To break down gender equality bias following the ideas stated by the Global Partnership for Education (2018), it is earthshaking to analyze society barriers to give visibility to unequal treament of girls and boys with a gender-disaggregated view what implies the need of an explicit learning process. This promotes the training of attitudes and knowledge of consequences over population due to the fact gender equality contributes to lifelong positive outcomes.

As regards behaviour intentions, the learning process must be planned in detail in order to stimulate a stronger intention to perform gender equality behaviours in action that are reflected on acts. Behavioral intentions are determined by attitudes toward the behavior (Ajzen, 2020). A favorable attitude towards gender equality provides the motivation to engage in the target behaviour. Then, the planning of learning determines in what extend the behavioural intention will be more determined and how those gender bias can be broken. Azjen (2020) establishes that gender barriers can be overcome with the help of two important factors such as past experience and other's support. These factors will be the key to monitor the own behaviour in question. Thus, research about teachers' perceptions with a personal experience of gender discrimination in childhood states that they are more sensitive to unequal treatment of boys and girls with a more gender awareness, so explicit learning interventions are necesary to avoid gender bias (Rogošic, Maskalan & Krznar, 2020). Kalayci & Hayirsever (2014) stated "Awareness of teachers about the variables that cause gender inequality should be increased" (Kalayci & Hayirsever, pp. 1065, 2014).
Then, a perceived behavioural control arouses gender equality behaviours if teachers facilitate them in the educational context, then here we have the crucial role of environment dimension that the TPB claimed. But before, students must perceive gender equality as a subjective norm to accomplish and here it comes education because it previously develops positive attitudes towards gender equality. Then, the learning methodology will be crucial to stimulate the intention of behaviour to perform a gender equality action. Old teaching methods of foreign language learning encompassed the teaching of Foreign Language and linguistic attitudes from strict linguistic competence.

Meredith, Geyer and Wagner (2018) remarked on the idea that foreign language learning usually enshrouds "simple topics, such as family, food, and similar aspects of life" Meredith, Geyer and Wagner, 2018, pp. 90). However, nowadays this discipline covers social topics of social demand in order not to just improve language levels but communicative competence in motivating and current topics in order to involve students actively (Ordem & Ulum, 2020). Then, resources, tasks and activities need to be updated in the Foreign Language and linguistic attitudes learning now. Foreign Language Area has been widespread planning from Communicative Language Teaching (CLT) (Núñez-Vázquez & Crismán-Pérez, 2021). CLT means students' immersion in L2 (foreign language) in context (Dolle & Willems, 1984) by planning communicative activities based on interaction and social learning experiences to develop communicative competence (Bandura, 1986; Natsir & Sanjaya, 2014). Competence in language is referred as differentiating language knowledge and language performance, being the first one related to competence (Young, 2014). Therefore, learning a Foreign Language and linguistic attitudes are usually conceptualized as a subject with just linguistic contents however cross-curricular topics such as Gender Equality can be covered from this Area especially from socio-emotional competences approached from PBL.

Socioemotional Competences cover a basic core that is much related to gender equality such as Social Awareness and Empathy. Social Awareness is the competence to take the perspective of and empathize with others (West et al., 2020) determining intergroup relationships. Affective and cognitive empathy encompasses many behaviors regarding gender (Garandeau, Laninga-Wijnen & Salmivalli, 2021). With regards to teachers' interventions in lessons, they can raise students' affective empathy. Empathy constructs are very related to sharing, helping, perspective-taking, and self–other knowledges (Woolrych, Eady & Green, 2020).Then, communicative activities in the Foreign Language Area planned from the PBL demand the improvement of some principles such as the principle of compatibility, proximal determinants of behaviour, determinants of intentions and feedback effects

which are the main contents to set up the learning proposal made in this paper.

Attitudes are influenced by beliefs toward the target behaviour and its consequences. This is called behavioural beliefs (Azjen, 2020). This is related to the people subjective norm previous to behaviour. Kalayci & Hayirsever (2014) announced the character trait attributions that students of primary education do about women regarding household chores such as setting the table, being emotional, being a nurse, playing volleyball, and having blonde hair. Regarding men, students described them as being a judge, playing football, and bravery. Here the support given to the perceived control of behaviour by teachers as significant roles for students is essential so that students develop gender equality behaviours according to the feedback effect which is expected to promote empathy and social awareness as main socioemotional competences regarding gender equality behaviours. Social Awareness is a socioemotional competence that means to take the perspective of others, developing at the same time the Theory of Mind (ToM) (West et al., 2020). Regarding Empathy, that is another socioemotional competence very related to Social Awareness may be affective and cognitive. They match with many behaviors regarding gender equality such as such as respect, choice, self-esteem, tolerance, and acceptance what develop emotional intelligence in children (Garandeau, Laninga-Wijnen & Salmivalli, 2021).

2. OBJECTIVES

This paper aims at designing a teachers' learning intervention in Foreign Language lessons to get students of Elementary Education being meaning-makers regarding attitudes and behaviours toward gender equality by planning a gender topic to break gender stereotypes. This proposal is inspired by gender equality children literature, then a set of gender issues books are described. Consequently, covering gender topics from social awareness and empathy competences allows reducing gender disparities which becomes a goal by 2030 in education (Psaki,

McCarthy, Mensch & Population Council, 2017). Then, this paper aims at three basic goals:

1. How to gain students' knowledge and skills with a topic close to their interests based on Gender Equality meaning?
2. How to engage students to respond to a challenging question and gain advantages of a Project-Based Learning regarding Gender Equality?

The first research question tries to provide inspiring ideas to select gender topics addressed to elementary students. Teachers can find that gender equality is a challenging topic especially if we are learning a foreign language. The conceptualization of gender stereotypes by using the foreign language as a mean of communication may seem that exceeds linguistic and communicative competence and this goes beyond students' skills to acquire contents to arise gender equality awareness. However, as we must introduced in this paper the teachers' attitudes, the support provided by the environment over behavioural control and their planning to support the treatment of topics of social demand with elementary students demand the usage of a teaching planning based on, on the one hand, modification of behaviours and then a Project-Based Learning approach. On the other hand, a foreign language learning proposal characterised by promoting interactional competence demands the active participation of students who construct behaviour intentions and linguistic competence at the same time. This stimulates students' positive linguistic attitudes towards learning and involvement in society as active citizens as well as a solid learning of language through a motivating and engaging topic as gender equality which makes them meaning-makers.

3. METHOD

Regarding methodology about developing gender equality, some methodological foundations such as planning cooperative techniques close to students like 'Storytelling' (Mu-hsuan Chou, 2014) using L2 (foreign language) as a mean of communication to develop empathy and social awareness is promoted due to their importance of gender equality for

all our society (Sosa, 2021). In doing so, it is earthshaking to make an initial evaluation about students' attitudes towards gender bias and the importance of gender equality in the school and society knowing their subjective norms about the topic. Therefore, the main role of teachers is a prompter of gender equality to overcome the gender gap that can appear before planning the equality gender learning proposal. This goal is achieved boosting an interactional competence in L2 where the main principles to set up students' behaviour towards gender equality are the following according to Young (2011 cited by Young, 2014): (1) participation framework according to students' needs; (2) register associated with levels of language such as phonological, semantic, morphosyntactic and pragmatic awareness; (3)modes of meaning which are related to modes of communication and how students build interpersonal, experiential, and textual meanings;(4) speech acts; (5)turn-taking; (6)repair as a linguistic behaviour to answer language in practice; (7) and finally boundaries of communication. From those principles, all of them are related to sociemotional competences such as social awareness and empathy which detemine behavioural intentions towards gender issues. We introduce the planning of a learning proposal to promote gender equality in Foreign Language Learning with the dual aim of increasing linguistic and communicative competence in L2 (foreign language) with the corresponding development of linguistic attitudes planning from a PBL. This is a one 75-minute foreign language lesson. Finally, we asked students for taking a final product and style a hero or heroine through which they can address equal gender vocabulary in a description text as main discursive model to start to change behaviours regarding gender.

3.1. PARTICIPANTS

The participants of this learning proposal about gender-based acquisition of language are students of Elementary Education aged from 8 to 12. They are in the concrete operational thought stated by Piaget (1970). Following McLeod (2018), this human cognitive development demands focusing on the process of learning rather than the final product through an active learning methodology based on rediscovering or

reconstructing knowledge in collaborative and interactional learning activities. To allow students to learn about a topic of social demand as gender equality within the linguistic constraints of proficiency at the novice level we carefully planned interactional activities which enabled them to reflect critically on questions of gender bias and stereotypes.

3.2. LEARNING PROPOSAL FROM A PROJECT-BASED LEARNING

Bearing in mind the previous ideas, it is intended to promote gender equality by breaking gender bias and then, stereotypes, then the proposal is planned from a gender topic called 'No difference between us' based on the famous gender storytelling written by Jayneen Sanders (important active advocate for gender equality). The Learning Scene to prompt gender equality in elementary schools is mainly the classroom and the information provided by prompt school resources, then the Interactive Whiteboard and visual material especially picture storybooks to break stereotypes using foreign language as main vehicle of communication are promoted (Vygostky, 1983). Next and according to Task-Based language approach which is based on the performance of a final task is described as follows (Nunan, 2004):

The gender equality learning proposal began with an initial evaluation of students' attitudes towards gender equality by making a brainstorming. In order to foster communicative strategies in foreign language some pictures are used as a prompt. These pictures can be about inspiring women and men in history. It is tried to know students' assumptions about gender roles by fostering an active brainstorming. Thus, some questions are posed such as 'Do you know this people?' What's the woman doing? What's the man doing? It is also added some simple expressions to each prompt such as 'This woman is very brave and strong'.

After, a vocabulary chant based on breaking gender stereotypes is planned with a listening, chant and dance exercise. The vocabulary set breaks gender stereotypes, so some adjectives such as audacious, daring, confident, creative were assigned to boys as well as girls. The tune of the chant is catchy and memorable in order to reinforce vocabulary

while singing and acting out in order to reinforce verbal language with the support given by the non-verbal one (Asher, 2009). Students can also read the lyrics and make gestures, so communicative strategies are supported during the exercise thanks to nonverbal procedures (Pinter, 2017).

Later, students read an adapted text from the storytelling called 'Pearl Fairweather Captain Pirate' by Sanders in big group. This story breaks gender stereotypes because it is about a brave, fair and strong girl. Boys ang girls can learn that their lives can be so much richer if they partner with each one. The story is a picture book, so images support comprehension and develop social awareness and empathy. After the reading of the story, student put in order the story in order to check students' comprehension at linguistic level however, inferring opinions and attitudes are also stimulated. In this way, they perform exercises such as look, order and number the pictures or look, order and write the sentences.

Other storybooks that can be successfully used to work on gender equality are 'No difference between us by Sanders; Sleeping Bobby by Mary Pope Osborne, Will Osborne; The Princess Knight by Cornelia Funke; or Prince Cinders by Babette Cole. They are stories based on classic tales but approached from gender equality. Classic tales are spread worldwide. In this way, it is questioned the traditional roles that they are assigned as boys or girls.

In the treatment of communicative activities from social topics as gender equality, it is necessary to consider students' motivation. Being elementary students, digital native children (Prensky, 2010), students in pair work practiced a mixed-gender game by playing and reading. Students played and customized a hero by using the digital programme Voki.com. Then, in mixed-gender pairs, students choose a hero or a heroine and they have to match a set of magic elements that make them stronger. Later, they read and complete a description with the adjectives chosen by filling gaps in a text about the character and answer questions. This interactive game shows that girls and boys can be a hero or a heroine in an equal way, so gender equaility is promoted. Afterwards,

students answer some gender questions cooperatively (Vygostky, 1983).

As a final task of the learning proposal, students in mixed-gender pairs style a hero or heroine and tell. Then, students have to describe their own Superhero or Superheroine. It is prompted the use of gender equality in their productions by breaking gender stereotypes. A model text is provided in order to foster communicative competence to students. We have several examples according to students' cognitive stage and linguistic and communicative competence. An example is multiple choice texts to describe, so they have to select words at word level or paralleltext to describe which consists in developing a higher metalinguistic competence by manipulating the text to get the own one. Thus, they have to locate words, change some simple sentences and make their own text. At the end of the writing, students may support the task with some pictures and tell their works in front of their peers where it makes sure all students show respectful attitudes, so social awareness is promoted towards this current topic. All the descriptions can be compiled in a 'Description Class Book' in order to involve parents to prevent gender bias and prompt gender equality at home.

Finally, breaking gender stereotypes in the English lesson may be a challenging topic, however taking into account students' needs is the core to get successful learning and inclusion of all students. As an example of reinforcement activities, students 'Make a Wordsearch' about positive traits associated with women in order to break stereotypes with words such as 'courage, bravery, boldness and confidence'. In this way, students develop bottom-up learning processing over gender issues. As an extension activity to the learning proposal, an example is 'Answer Riddles'. Students act as detectives that solve the riddle to guess who important women carried out important events of history. Therefore, they wide their knowledge and play with language breaking gender stereotypes.

In order to evaluate the teachers' intervention and learning proposal, some assessment criteria and indicators were established such as identifying essential information regarding gender bias from oral simple texts; expressing equality gender messages during brief and simple

interactions with communicative basic syntactic structures and vocabulary during the participation in face to face conversations to establish social contact in an equal treatment behavior; understanding the meaning of written texts about gender equal treatment with visual and contextualized support and simple lexis; and finally writing brief and simple texts to describe from a gender-based acquisition of foreign language.

Then, some evidences to evaluate the development of the gender-based acquisition programme are the following:

- Linguistic and Communicative Competence by using foreign language as a mean of communication of gender issues.
- Social and Civic competence by planning from the TPB that fosters gender conscious students.
- Sense of Initiative and Entrepreneurial competence by developing active citizens who break gender bias.
- Learning to learn by stimulating getting meaning from context with the help of visual resources such as gender-based storybooks.
- Digital Competence by getting information from educational digital applications that prompt equal attitudes.

In this way, the gender equality learning proposal is planned from a formative evaluation for the development of gender-based acquisition of a foreign language to break gender bias in the educational context whose main aims are the use of foreign language as a mean of communication of gender topics to foster equality in elementary students. This implies boosting social and civic competence by planning gender-based exercises that prevent gender bias where students become very active with the prompt of a gender equality children literature. These gender equality behaviours stimulate learning to learn strategies by working cooperatively in heterogeneous groups from the equal treatment of all them. Also, the widespread usage of children literature due to its

sociocultural values shows universal classic tales approached from gender equality.

4. DISCUSSION

In this paper we describe one potential means for stimulating meaning-makers regarding gender equality in elementary education. We provide through PBL opportunities to express in a meaningful way about topics of social demand such as gender equality that is very important to students and society by using a communicative approach as interactional competence. Also, the PBL has been described as main approach to get active students' involvement which determine a change of attitude and target acts. The goal was to challenge students to think critically about gender issues, while engaging in interactions in foreign language. By applying the PBL approach, we address the questions "How to gain students' knowledge and skills with a topic close to their interests based on Gender Equality meaning?" and "How to engage students to respond to a challenging question and gain advantages of a Project-Based Learning regarding Gender Equality?" Therefore, we share how elementary language learners can engage in critical reflection in foreign language using gender equality storybooks in order to make some changes at their intentions to act in a equal manner (at the example of one 75-minute foreign language lesson) and building new meanings around gender equality. Storybooks from classic literature have begun a movement based on modern values where classic tales are rewritten in order to satisfy the needs and social and civic competence of the current society. For that goal, we provide information about activities around the story prior and after the reading, all of them occurred in foreign language. The pre-reading activities are based on making students aware of how language can be used depending on gender in order to expand not just their vocabulary but also their knowledge about the topic. The while-reading activities allow students to be aware of how boys and girls behave in an equal way and both can take part of the same interests. Finally, the post-reading stage or final product demands from students the development of creative thinking building new meanings (Puchta and Williams, 2011). This final task consists in writing a

description which expands students' vocabulary far from gender bias and stereotypes. This also requires, not only, creativity but also a process of thinking construction to be closer to gender equality thanks to socioemotional competences such as social awareness or empathy. The learning situation supposes the development of thinking routines such as holistic thinking which develop the gist and analytic thinking which allows accessing information in detail. The theoretical framework for the reported activities integrates interactional competence from a PBL approach. We describe the design of the activities in a unit that reviewed the linguistic content regarding adjectives and its usage in order to break gender stereotypes in men and women. Besides, some scholars have stated the importance of engaging students in children literature in the classroom to "deepen students' understanding of the often complex nature of ethical decision making" (Henderson & Malone, 2012 cited by Meredith, Geyer, & Wagner, 2018, pp. 91).Using traditional children storybooks with modern values provided us with the opportunity to activate students' previous knowledge and relate to concepts of personality related to gender-based acquisition language. Retelling storybooks with plots close to students but with modern values implies the development of analogical thinking due to the process of comparison (Puchta and Williams, 2011).

The discussion of this paper leads to state that explicit planning of gender equality contents must be regulated in order to set up the target behavioural intentions of students towards breaking gender stereotypes and bias. In this way, it not just necessary that teachers provide sociocultural values but also is required to give meaning and make students active thinkers (Vieira, 2020). Planning learning from TPB process makes teachers more aware of planning a meaningful learning process regarding gender-based acquisition whose basics are foreign language communication and development of positive linguistic attitudes towards L2 learning (foreign language). This demands socially acceptable answers and gender bias understanding to plan a learning process based on equal communication between boys and girls far from stereotypical understanding (Rogošić, Maskalan and Krznar, 2020).

The way of raising students' awareness towards gender equality implies to take into account students' needs and plan according to their learning styles and paces (Capp, 2018). However, also Educational Community involvement is a great opportunity to get from parents a cooperative and joint responsibility towards the teaching-learning process especially if we deal with gender topics that cross boundaries beyond schools promoting from the earliest of years gender equality, respectful relationships, feelings, choice, self-esteem, empathy, social awareness, tolerance, and acceptance what develop socioemotional competences such as Social Awareness and Empathy in the future generations.

The fact that elementary students were able to complete all activities fully in foreign language at early stages is also worth mentioning. It shows that complex and social topics such as gender equality can be covered in a beginner language classroom, given careful teachers' planning and proper interactional activities. Consequently, interventions must be planned in an explicit way in order to avoid individual teachers' perceptions about gender equality. Thus, research about teachers' perceptions with a personal experience of gender discrimination in childhood states that they are more sensitive to unequal treatment of boys and girls with a more gender awareness, so explicit learning interventions are necesary to avoid gender bias (Rogošic, Maskalan & Krznar, 2020). Therefore, nowadays gender stereotypes are out of date. Then, teachers have a crucial role in order to develop students' critical thinking and turn children away from their gender bias to promote school living together in our future generations making them active meaning-makers of social topics.

5. REFERENCES

Aksoy, N., Nurlu Ustun, O., & Coban Sural, U. (2019). Gender Perceptions of the Primary School 4th Graders Regarding "Children's Rights". Eurasian Journal of Educational Research, 83, 145–166.

Asher, J. (2009). Learning another language through actions: The complete Teacher's Guide, 7th edition. California: Sky Oaks Production, Inc.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Basilotta Gómez-Pablos, V., Martín del Pozo, M. and García-Válcarcel Muñoz-Repiso, a. (2017). Project-Based Learning (PBL) through the incorporation of digital technologies: an evaluation base don the experience of serving teachers. *Computers in human behaviour,68,* pp. 501-512

Capp, M. J. (2018). Teacher confidence to implement the principles, guidelines and checkpoints of universal design for learning. *International Journal of Inclusive Education, 24,* pp.706-720

Claire F. Garandeau, Lydia Laninga-Wijnen & Christina Salmivalli (2021) Effects of the KiVa Anti-Bullying Program on Affective and Cognitive Empathy in Children and Adolescents, Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, DOI: 10.1080/15374416.2020.1846541

Dell, G.S., Oppenheim, G.M., and Kittredge, A.K. (2008). Saying the right word at the right time: Syntagmatic and paradigmatic interference in sentence production. *Language and Cognitive Processes, 23*(4), 583-608. DOI: 10.1080/01690960801920735

Dolle, D., & Willems, G.M. (1984). The communicative approach to foreign language teaching: the teacher´s case. European Journal of Teaching Education, 7(2), 145-154 DOI: 10.1080/0261976840070204.

Global Partnership for Education (GPE). (2018). Breaking down Barriers to Gender Equality and Girls' Education. In Global Partnership for Education. Global Partnership for Education.

Kalayci, N., & Hayirsever, F. (2014). An Analysis of Citizenship and Democracy Education Text Book in the Context of Gender Equality and Determining Students' Perceptions on Gender Equality. Educational Sciences: Theory and Practice, 14(3), 1065–1074.

McLeod, S. (2018). Jean Piaget's Theory of Cognitive Development. Simply Psychology, 1-16

Meredith, B., Geyer, M., & Wagner, M. (2018). Social Justice in Beginning Language Instruction: Interpreting Fairy Tales. Dimension, 90–112.

Mu-hsuan Chou (2014). Assessing English vocabulary and enhancing young English as a Foreign Language (EFL) learners' motivation through games, songs, and stories, Education, 42(3), 284-297

Natsir, M., & Sanjaya, D. (2014). Grammar Translation Method (GTM) versus Communicative Language Teaching (CLT); A Review of Literature. International Journal of Education and Literacy Studies, 2(1), 58-62.

Nunan, D. (2004). Task-based Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press

Núñez-Vázquez, I. & Crismán-Pérez, R. (2021). A study of the differences among EFL/ESL methods for reading Comprehension and language awareness, *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras, 35*, pp. 9-24. DOI: 10.30827/portalin.v0i35.15412

Ordem, E., & Ulum, Ö. G. (2020). Gender Issues in English Language Teaching: Views from Turkey. Acta Educationis Generalis, 10(1), 25–39.

Piaget, J. (1970). Piaget's theory. In P. H. Mussen, Carmichael's manual of child psychology. Vol 2. New York: Wiley

Pinter, A. (2017). *Teaching Young Language Learners* (2nd ed.). New York: Oxford

Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives: partnering for real learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin

Psaki, S., McCarthy, K., Mensch, B. S., & Population Council, G. I. R. and L. (GIRL) C. (2017). Measuring Gender Equality in Education: Lessons from 43 Countries. GIRL Center Research Brief No. 2. In Population Council. Population Council.

Puchta, H., & Williams, M. (2011). *Teaching Young Learners to Think*. Innsbruck and Cambridge: Helbling Languages and Cambridge University Press.

Rivers, W. M. (2018). *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: University of Chicago Press

Rogošic, S., Maskalan, A. & Krznar, T. (2020). Preschool Teachers' Attitudes towards Children's Gender Roles: The Effects of Sociodemographic Characteristics and Personal Experiences of Gender Discrimination. Problems of Education in the 21st Century, 78(3) p. 410-422 2020

Shernoff, D.J., Sinha, S., Bressler, D.M. and Schultz, D. (2017). Teacher Perceptions of Their Curricular and Pedagogical Shifts: Outcomes of a Project-Based Model of Teacher Professional

Development in the Next Generation Science Standards. Frontiers in Psychology. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00989

Sosa, L. (2021). Beyond gender equality? Anti-gender campaigns and the erosion of human rights and democracy. Netherlands Quarterly of Human Rights, 39(1) pp. 3-10 DOI:10.1177/0924051921996697

Taylor, L.K., Dautel, J. & Rylander, R. (2020). Symbols and labels: children's awareness of social categories in a divided society. *Journal of Community Pyschology, 48*(5), pp. 1512-1526 DOI: 10.1002/jcop.22344

Vieira, F. (2020). Pedagogy of Experience in Teacher Education for Learner and Teacher Autonomy. *Issues in Teachers Profesional Development, 22*(1), p. 143-158.

Vygotsky, L. S. (1983). Problems in the development of mind. Vol. 3. Moscow:Izdatel'stvo Pedagogika.

West, M.R., et al., (2020). Trends in Student Social-Emotional Learning: Evidence From the First Large-Scale Panel Student Survey. Educational Evaluation and Policy Analysis,42(2), pp. 279 –303 DOI: 10.3102/0162373720912236

Woolrych, T., Eady, M.J. and Green, C.A. (2020). Authentic Empathy: A Cultural Basis for the Development of Empathy in Children . Journal of Humanistic Psychology, 1-20 DOI: 10.1177/0022167820934222

Young, F. R. (2014). What is interactional competence? *ALIS Newsletter*, 1-3

TRANSDISCIPLINARIEDAD: IDENTIDADES Y DIFERENCIAS, GÉNEROS Y SEXUALIDADES PARA UNA ÉTICA DEL RECONOCIMIENTO Y POLÍTICAS EQUITATIVAS

NORMA LILIANA RUIZ GÓMEZ[338] PS.
Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales
Universidad de Manizales

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se propone un acercamiento transdisciplinar de las identidades y las diferencias en despliegue hacia los conflictos en lo diverso y en la diversidad, entre otros. Algunos de los conflictos en los que se focaliza el documento son: las desigualdades entre los géneros y las sexualidades; necesarios de reflexión dentro de los escenarios de los desafíos filosóficos para pensar las diversidades desde las alteridades y las otredades. El documento avanzará desde la identidad, pasando por la diferencia, profundizando en los géneros y sexualidades, y finalizará con una propuesta de una ética del reconocimiento de la diferencia narrativa simbólica y una política de la equidad de género.

2. IDENTIDADES PERSONALES E IDENTIDADES COLECTIVAS

Para entender la identidad, los acercamientos epistemológicos y teóricos pueden hacerse desde distintas apuestas de las ciencias sociales. Igualmente, la noción de identidad ha sido estudiada desde la filosofía.

[338] Psicóloga; especialista en políticas públicas con perspectiva de género; magíster en educación y desarrollo humano; magíster en psicoterapia; maestra en psicología educativa; y doctora en humanidades con énfasis en ética. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8211-0814; correos electrónicos: nlruizg@unal.edu.co, nruiz@umanizales.edu.co.

En este sentido, el presente apartado se centra en el proceso de la identidad a través de las distintas miradas.

2.1. Identidad desde las ciencias sociales

Así las cosas, la identidad desde la psicología es un proceso que se construye desde dos distintas posturas epistemológicas. Es decir, el proceso identitario se configura iniciando con un proceso subjetivo y se desarrolla en la intersubjetividad como se plantea desde el psicoanálisis de Freud (1992), Lacan (1956), la psicología profunda (Jung, 1970, 1976, 1989, 1997, 1998, 2004, 2007; Bolen, 1994, 2002; Pearson, 1992; Chinen, 1997; Pinkola, 2001). Por otro lado, la perspectiva epistemológica contraria afirma que la construcción de la identidad en los seres humanos se inicia en una determinación sociocultural y se va desplegando hacia los procesos de asimilación en un proceso subjetivo (Mead, 1968; Goffman, 2003; Blumer, 1969). Desde este último ángulo, la sociología del conocimiento (Berger y Luckmann, 2001) y la antropología —específicamente, la antropología simbólica (Durand, 1993)— se sustentan en la misma perspectiva epistemológica de la intersubjetividad para el proceso mismo de la construcción de la identidad de los seres humanos. Entrando en la filosofía, en lo que sigue se expone la apuesta que posee Paul Ricoeur (2003a, 2003b, 2004a, 2005) sobre el proceso de la identidad. El concepto de Ricoeur de identidad se despliega a través de la narratividad.

2.2. Identidad desde Paul Ricoeur

En la vasta literatura escrita por el filósofo francés Paul Ricoeur se encuentra el anuncio de la categoría de 'identidad' en el libro en *Tiempo y narración III*, definida allí como:

> "El frágil vástago, fruto de la unión de la historia y de la ficción, es la asignación a un individuo o a una comunidad de una identidad específica […] El término "Identidad" es tomado aquí en el sentido de una categoría de la práctica. Decir la identidad de un individuo o de una comunidad es responder a la pregunta: ¿quién ha hecho esta acción? ¿quién es su agente, su autor? (Ricoeur, 2003b, p. 997)".

Dentro de su análisis, la identidad como un sí mismo como otro, el sí refiere a la colocación del pronombre reflexivo que designa los pronombres personales; mientras que el mismo es entendido por Ricoeur (2003a) como una comparación entre contrarios: "[…] otro, distinto, diverso, desigual, inverso" (Ricoeur, 2003a, p. XII).

2.3. Identidad desde Carl Gustav Jung

El psicólogo suizo Carl Gustav Jung despliega en su psicología profunda o analítica el concepto de 'personalidad'; sin embargo, para relacionar las distintas epistemologías y teorías se retoma el camino que desarrollé en ética de género: reconocimiento de la diferencia narrativa y arquetípica para entender la personalidad como sinónimo de la identidad.

Primero hay que decir que "La individuación no tiene otra finalidad que liberar al sí mismo de las falsas envolturas de la persona, de un lado, y poder sugestivo de las imágenes inconscientes del otro" (Jung, 1997, p. 196). Dicha liberación implica la individuación, proceso de la integración de los arquetipos. A este proceso Jung lo llamó 'sí mismo', que es el segundo momento para pasar del concepto de 'personalidad' al de 'identidad'. Así, pues, el sí mismo, según Jung (como se citó en Sharp, 1997), "[…] [es el] arquetipo de la totalidad y centro regulador de la psique" (p. 179), lo cual se presenta como la construcción de la persona sin máscaras a través de la unificación arquetípica. Tercero, por tanto, cuando se analizan los arquetipos en general, esto constituye la construcción de la personalidad de los seres humanos y al ser la personalidad la construcción de la identidad en el camino de individuación (Ruiz, 2018).

Como lo mencioné con anterioridad, el inconsciente personal es la tópica donde se encuentran los deseos reprimidos Freud (1992). Además del inconsciente personal, Jung (2007) afirma que existen otros elementos que se hallan en el inconsciente colectivo. Estos elementos son llamados por el autor como 'arquetipos', los cuales los define como imágenes primitivas remanentes de nuestros antepasados que poseemos todos los seres humanos. Se expresan a través de la cognición y, por tanto,

a través de los sentimientos constituyen el inconsciente colectivo, que es filogenético.

Jung (1997) dice que en cada hombre y en cada mujer tienen en su psiquis los arquetipos *anima* y *animus*. En los hombres está el *anima* y en las mujeres el *animus*. En sus palabras, cada "[…] sexo lleva dentro de sí en cierta medida al otro sexo" (Jung, 1997, p. 33). "En este sentido, la igualdad entre los seres humanos, se fundamenta en las diferencias relacionales desde la vida psíquica de cada ser humano" (Ruiz, 2018, p. 75). El *anima* es un factor inconsciente que representa el aspecto femenino interno de los hombres y el *animus* es la representación masculina en las mujeres.

3. LA DIFERENCIA

La categoría 'diferencia', de acuerdo a Lyotard (1996), es lo negado y lo oculto. En Deleuze (2002) se da en la comprensión de más allá de la existencia de dos cosas o de una cosa con la expresión de lo múltiple o la pluralidad. Con Derrida (2012) la noción de diferencia es lo otro, lo que es diferente.

Por su parte, los feminismos italianos presentan distintas colocaciones para entender la diferencia. En primer lugar, hay una apuesta por una explicación semántica para explicar la diferencia como la capacidad que tenemos los seres humanos de significar y de significarnos (Librería de Mujeres de Milán y Rivera Garretas, 1998). Además de la anterior colocación, la diferencia se puede constituir en lo femenino ordenador materno simbólico que configura la conformación de nuevos sujetos femeninos (Lerussi, 2010).

Otro planteamiento, se cimienta en considerar la diferencia como el antónimo de la igualdad. Esta es una postura epistemológicamente equivocada en la idea de que la desigualdad parte de la equiparación entre los conceptos de 'desigualdad' y 'diferencia'. La diferencia era entendida para Aristóteles (1994) como la desigualdad; es decir, utilizaba los dos términos como si fueran sinónimos, lo que llevó a esta equívoca relación antonímica hasta nuestros días.

Tal y como lo afirman (Amorós, 2005a, 2005b, 2005c; Femenías, 2000), la anterior sinonimia, representa poca comprensión sobre el concepto de la igualdad. Es decir, la diferencia es el antónimo de identidad y la desigualdad es el antónimo de la igualdad (Di Nicola, 1991). La 'igualdad' entonces es una categoría que se reflexiona en lo político, mientras que el concepto 'diferencia' es una reflexión ontológica Fraisse (2008).

Por tanto, se hace necesario entender a la categoría 'diferencia' desde el planteamiento de lo no idéntico y también de lo no inferior o no jerarquizable, en donde la diferencia se relaciona con la identidad y de esta manera se deconstruye la relación con la desigualdad, la discriminación y la opresión (Lerussi, 2010)[339].

En síntesis, la diferencia es la capacidad relacional desde la significación del sí mismo en el reconocimiento del otro. La 'diferencia' y la 'identidad' son inseparables, ya que hay una relación de implicancia entre estas dos categorías (Santos, 2009).

2.1. Género y géneros

Uno de los despliegues más completos de la definición sobre el género es la de Scott, parafraseada por Ruiz (2018):

> […] la cual tiene dos partes: en la primera se considera como elemento que constituye las relaciones sociales conformadas en las diferencias que distinguen los sexos y en la segunda, se comprende como una forma fundante de las relaciones de poder y dominación. Para la primera parte del género como una construcción cultural Scott (1996) propone, que la componen cuatro elementos que se interrelacionan. El simbólico, los conceptos normativos, el género en los aspectos institucionales y por último el componente de la identidad subjetiva. (p.92).

De otra parte, Cazés (1998) afirma que el género plantea el análisis de las relaciones entre los hombres y las mujeres, no solo para las mujeres. Sin embargo, hoy los estudios sobre sexualidades plantean una deconstrucción del binarismo del sistema sexo/género; es decir, las personas

[339] Esta mirada pone nuevamente una jerarquización entre las identidades de género, como lo evidencia Cirillo (2002).

no solo son hombres y mujeres, hay personas de géneros fluidos. Por lo cual, en este documento se hace un avance de pasar de hablar de género como la categoría de análisis relacional entre hombres y mujeres, sino géneros; la categoría para analizar las relaciones de poder y de diferencias entre los hombres, las mujeres y otres. De esta manera, se visibiliza la ampliación de la perspectiva científica, psicológica, ética y política.

2.2. Feminismos de la igualdad

Luego del nacimiento del feminismo en el siglo XVIII, los feminismos de la igualdad del siglo XX tienen sus inicios de desarrollo en las décadas de los sesenta y setenta. Las corrientes de los feminismos de la igualdad de esa época se dividen en el feminismo liberal, el feminismo radical y el feminismo socialista. El feminismo liberal reivindicaba la igualdad de oportunidades. El feminismo socialista utiliza el marxismo que se centra en las relaciones del sistema de producción y además en la opresión de las mujeres. El feminismo radical se centra en visibilizar y tomar autoconsciencia de la opresión de las mujeres dentro del marco del patriarcado.

2.3. Feminismos de la diferencia

Para Beltrán *et al*. (2008) en *Feminismos: debates teóricos contemporáneos*, existen tres vertientes de los feminismos de la diferencia: "1) el enfoque ético- psicológico de la diferencia y el pensamiento maternal; 2) la postmodernidad y sus ramificaciones feministas; y 3) los feminismos específicos que cuestionan la categoría de género como categoría universal" (p. 247).

Por otro lado, Flax (1995) plantea que en la primera ola de los movimientos de los feminismos nacieron dos corrientes en las teorías feministas desde la categoría diferencia: la primera, de la cual han abordado otras autoras como Gilligan (1982, 2003), es el cuidado y las habilidades particulares de lo femenino. La segunda se centra en la construcción diferencial psicoanalítica, la cual amplia, renueva y profundiza para hablar de lo relacional en el género.

3. LA SEXUALIDAD Y EL AVANCE HACIA LAS SEXUALIDADES

La sexualidad es un "[…] concepto históricamente construido y puede ser abordado por diferentes perspectivas, significados y contenidos. Por lo tanto, la comprensión de la sexualidad varía según el tiempo y la cultura en la que se inserta,por lo que es difícil obtener una visión única del concepto" (Wollmann *et al.*, citado por Fernández, 2020, p. 99).

En este contexto, es necesario evidenciar que, en la sexualidad, nace lo que se ha llamado "el sistema sexo/género", propuesto por Gayle Rubín (1986), el cual construye un binarismo dentro de la sexualidad humana. Este sistema binarista conlleva a cuatro distintas expresiones de discriminación hacia las personas. La primera es equiparar que un sexo corresponde a un género, lo cual sustenta los estereotipos de los roles de género (Glocer, 2016). Por tanto, en la realidad se genera una heteronormatividad en la cual las orientaciones sexuales diversas se convierten en expresiones que necesitan de manera forzosa entrar en el sistema dicotómico en los ámbitos educativo, salud (Álvarez, 2000; Gasch *et al.*, 2020), económico, entre otros; o sea, el sistema patriarcal. La tercera discriminación se visibiliza en las intervenciones quirúrgicas y hormonales sobre las personas con una biología intersexual. La cuarta discriminación es que el sistema binarista patriarcal heteronormativo restringe, además, las orientaciones a la heterosexual. Por tanto, limita tanto las opciones de las realidades identitarias diversas como las relaciones que se encuentran fuera del sistema generando una discriminación frente a dichas diversidades (Moreno y Pichardo, 2006, p. 147).

En resistencia al sistema binario (Alemán, 2002; Cabeza *et al.*, 2016; Contreras-Salinas y Ramírez-Pavelic, 2016) nace la teoría *queer*, la cual se configura en una postura de la disidencia sexual y deconstruye las identidades binarias. La palabra *queer*, al tener un significado de "extraño, raro, torcido" se convierte desde la reafirmación disidente en la resistentica al sistema y reivindica los DDHH para las personas con orientaciones sexuales e identidades de género diversas (Butler, 1990, 2007, 2009, 2012).

> "Así, ser diferente se toma como una categoría de análisis para denunciar los abusos que se presentan desde la misma ciencia, ya que los textos científicos han sido por lo general elaborados por personas de género masculino, de raza blanca, de preferencia heterosexual, de clase media y de religión cristiana. Dejándose invisibles a otros colectivos como las mujeres, los negros, los indígenas, los homosexuales, los transexuales, los pobres, los musulmanes, los panteístas, y un largo etcétera. Es por ello que la teoría *Queer* intenta dar voz a estas identidades que han sido acalladas por el androcentrismo, la homofobia, el racismo y el clasismo de la ciencia. (Fonseca y Quintero, 2009, p. 44)".

En este orden de ideas, la sexualidad pasa de ser una sexualidad heteronormada (Colmenero, 2018) a ser expresión de distintas sexualidades que se constituyen en plural en disidencia de una sexualidad considerada normal. Por tanto, las sexualidades en plural se convierten en una dimensión que permite el estudio de las necesidades en la salud sexual y reproductivas de personas con sexualidades diversas y la configuración de un sistema de derechos acorde con las necesidades de las personas OSIGD (Blasco *et al.*, 2016; Rangel Bernal, 2018; Romero y Muro Polo, 2016).

Por último, es necesario evidenciar las relaciones que existen entre la atracción sexual, la atracción romántica y la atracción psicológica que componen el campo de las dimensiones de las orientaciones sexuales.

3.1. Dimensiones de las sexualidades

Para hablar de las dimensiones de las sexualidades es necesario ir más allá de las orientaciones sexuales. Las dimensiones son: el sexo, el género, las identidades de género, las expresiones de género y, por último, la orientación sexual (MEN, 2016; Butler, 1990, 2007, 2009, 2012; Jiménez y Rodríguez, 2017).

El sexo es la categoría biológica en la cual se integran los genitales, las gónadas con sus respectivas hormonas y la genética en donde se debe analizar la configuración cromosómica de cada persona. Por tanto, el sexo no solo se determina por los genitales al momento del nacimiento.

El género da cuenta de las construcciones culturales que se construyen en cada sociedad y cultura. En este sentido, en una cultura patriarcal se

genera el sistema binario que patologiza y discrimina las identidades y las orientaciones sexuales diversas.

La identidad de género se divide en cisgénero o trans. Las personas cisgénero son las que se encuentran satisfechas con el sexo asignado al nacer y su respectivo estereotipo de género, mientras que las personas trans no se sienten cómodas con el sexo y género asignado. Las personas trans pueden ser transgéneros o transexuales (Missé, 2016; Alemán, 2002). Las primeras pueden o no hacerse tratamientos hormonales para sus tránsitos, las segundas se hacen cirugías de reafirmación sexual. No son cirugías de reasignación, ya que no es una asignación patológica, sino una afirmación completa de la identidad percibida por la persona.

Las expresiones de género son las perfomatividades con las que una persona quiere relacionarse con los demás. Estas perfomatividades pueden darse desde las feminidades, las masculinidades, expresiones no binarias y fluidas (Butler, 1990, 2007, 2009, 2012; Gómez y Gutiérrez, 2020).

Por último, encontramos las orientaciones sexuales que se definen como la atracción física, romántica y emocional de un ser humano por otro (Jiménez y Rodríguez, 2017; Blasco *et al.*, 2016).

3.2. Sectores LGTBIQ+ y Condiciones OSIGD

Dentro de las expresiones de los géneros y de las orientaciones sexuales, las más estudiadas hasta el momento se pueden agrupar en los sectores LGTBIQ. Dentro del movimiento social y político se puede definir cada uno de los componentes de la sigla de la siguiente manera:

Lesbianas: el primer sector de la llamada comunidad. Se refiere a la orientación sexual de las mujeres que sienten atracción romántica, sexual y psicológica por otras mujeres.

Gays: se refiere a la homosexualidad, atracción romántica, sexual y psicológica de un hombre hacia otro hombre.

Trans: son las condiciones de las transiciones que pasan las personas que no se sienten cómodas y pertenecientes al sexo asignado al nacer.

Bisexualidad: gusto de una persona, tanto por hombres como por mujeres.

Intersexual: persona que nace con un sexo no definido.

Queer: personas con performatividad fluida y con una actitud política de disidencia frente al sistema patriarcal, binarista, heteronormativo y heterosexual.

Las condiciones OSIGD es una sigla que refiere a las Orientaciones Sexuales e Identidades de Género Diversas que no quieren ser estigmatizadas dentro de los sectores LGTBIQ (Ripollés, 2018).

4. ÉTICA DEL RECONOCIMIENTO DE LA DIFERENCIA NARRATIVA Y SIMBÓLICA

Para la ética de género desde el reconocimiento a la diferencia narrativa y simbólica que se explicitará se necesita de cuatro elementos: el primero, una ética universalista (Benhabib, 2004, 2006a, 2006b); el segundo, las éticas del reconocimiento de las diferencias (Etxeberría, 2000; Hegel, 1985, 2006; Honneth, 1997, 2010, 2011); el tercero, la nueva ética de la psicología profunda (Neumann, 1960); y el último, la ética narrativa (Ricoeur, 2001, 2005).

4.1. Ética desde las diferencias

Etxeberría, (2000) presenta múltiples análisis focalizados en: la ética de la diferencia sexual, la eticidad etnicidad, la colonización universalizante, lo racial como una construcción ética invisibilizada y las diferencias a tener en cuenta en los DDHH, el desarrollo de una ciudadanía intercultural y las relaciones ente una ética liberal universalista o comunitarista contextualizada. Estos análisis evidenciados son transversalizados por el principio de libertad para configurar una ética incluyente de acuerdo con el eticista.

4.2. Ética desde el universalismo interactivo

La ética desde el feminismo crítico, también conocida como universalismo interactivo que plantea Seyla Benhabib (2004, 2006a, 2006b),

detalla una teoría moral universalista con una mentalidad ampliada donde se reconoce la dignidad universalista del otro generalizado a través del reconocimiento de la identidad moral del otro concreto desde la perspectiva de lo contextual comunitarista. El otro generalizado se comprende como la persona que tiene los mismos derechos que nos–otros y el otro concreto, es la persona de un contexto y una biografía particular.

4.3. Nueva ética desde la psicología profunda

El objetivo central de la nueva ética de Neumann (1969): es el reconocimiento del aspecto sombra inconsciente de la personalidad. Por tanto, en el proceso de la construcción de una ética desde la psicología profunda es necesario la conciencia de los elementos reprimidos del inconsciente personal y de los aspectos sombra del inconsciente colectivo. En este sentido, este proceso constituye además la integración de lo malo y lo bueno para una reflexión ético-moral (Ricoeur, 2003a). Estas dos apuestas éticas recuerdan a la frónesis aristotélica, en la cual la virtud moral se configura desde una postura intermedia entre el exceso y el defecto (Aristóteles, 2000).

4.4. Ética del reconocimiento narrativo

En el texto de *Caminos del reconocimiento* (Ricoeur, 2005) desarrolla su teoría de identidad narrativa desde el reconocimiento del sí mismo como se mencionó con anterioridad. En otras palabras, la narratividad de la construcción identitaria comienza con la diferencia entre el sí y el otro. Es decir, la ética del reconocimiento narrativa en Ricoeur (2005) plantea el reconocimiento de uno mismo a través del proceso de reconocimiento de los otros como uno otro que se identifica en el reconocimiento de la identificación y diferencia del otro.

5. POLÍTICAS PÚBLICAS CON ENFOQUE DE GÉNERO

Una política pública puede definirse de acuerdo con Sánchez (2015) como

> "El conjunto de herramientas que se usan para mejorar la acción del Estado y la cohesión de las sociedades, se convierten en el medio para que el Estado logre sus propósitos de propender por el bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población, según lo señala el artículo 366 de la Constitución Política de Colombia. (p. 196)".

Una política pública debe contener al menos: objeto, población de interés, efecto, objetivo, ámbito espacio-temporal, recursos y soporte normativo. Tal y como lo plantean Falú y Massolo, citado en Falú y Tello (2017): es necesario para realizar la línea base, partir de mapeos, donde se encuentren tres niveles de análisis: el ser, el tener y el estar.

De acuerdo a Sánchez (2015), las políticas públicas poseen tres dimensiones: estructura, proceso y resultado. En otras palabras, entender la política como estructura conlleva a entender las instituciones estatales, mientras que la política como proceso da cuenta de la organización que hace los distintos sistemas políticos[340]; y, por último, la política como resultado se focaliza en el desarrollo de políticas públicas.

La función de las políticas públicas para promover el bienestar de las personas de un Estado requiere que se construyan con las instituciones del Estado, la academia y la sociedad civil. Por tanto,

> "Las políticas públicas, además de contribuir a resolver o a evitar problemáticas sociales, deben generar espacios en los cuales los diversos actores vinculados de una u otra forma con tales problemáticas redefinen sus problemas y experimentan soluciones. (p. 204)".

Por último, decir que las políticas públicas son herramienta para el orden social hace pensar en la integración entre la ética y la política. Según Villoro (2005), "La ética política sin una ética que la justifique es

[340] Sánchez (2015) afirma: "[…] los sistemas políticos deben promover la igualdad, para lo cual las leyes que se expidan deben tener el carácter general, impersonal y neutral, al igual que se debe promover la cultura de la participación efectiva y de la meritocracia" (pp. 200-201). Esto muestra la limitación de tomar la igualdad desde la imparcialidad como lo proponía Rawls sin contar con las posibilidades de la equidad y sin tener en cuenta las diferencias contextuales del género y las interseccionalidades u otras condiciones diferenciales. Precisamente, es en las éticas comunitaristas y contextuales que pueden darse espacios de equidad para una igualdad de oportunidades.

fuerza ciega; la ética social sin un conocimiento político que la explique es ilusión vacía" (p. 45).

5.1. Políticas para la igualdad de género(s)

Las políticas públicas de género tienen un proceso histórico evolutivo desde diferentes enfoques en los cuales se expresan desde dos tipos, como lo plantea García (2017): enfoques oficialistas y los enfoques alternativos. Los enfoques oficialistas se encuentran en la gestión de los gobiernos dentro de los espacios oficiales, mientras los enfoques llamados alternativos tienen su origen en las ONG´s y realizan una crítica a los enfoques oficialistas. Los enfoques oficialistas principales son: el enfoque asistencialista del bienestar y el enfoque Mujeres en el Desarrollo (MED), el cual evolucionó en tres vertientes: MED de la equidad, MED antipobreza y MED de la eficiencia. Las denominaciones de los enfoques alternativos son: enfoque de empoderamiento, enfoque de emancipación y enfoque de género en el desarrollo (García, 2017, p. 5; Secretaría de las Mujeres y Equidad de Género y Universidad de Manizales, 2019).

6. CONSIDERACIONES FINALES

El capítulo muestra un camino de comprensión de una de las diferencias (diversidades) más importantes para el desarrollo de las personas. Estas diferencias nacen en el proceso de construcción de la identidad que permite comprender las distintas maneras de acercamiento a su análisis y las distintas colocaciones éticas y políticas que se han configurado históricamente por las problemáticas filosóficas y políticas entorno de las categorías diferencia y desigualdad.

El proceso de interpretación sobre las desigualdades sociales, culturales, políticas y económicas, entre otras genera distintos movimientos feministas desde el siglo XVIII luego de la Revolución Francesa y ya en el siglo XX han ido conquistando los derechos para las mujeres. En este contexto, en las décadas de los 60´s y 70´s del siglo XX nacen los feminismos de las diferencias que ponen en el centro la visibilización de diferencias existentes en las personas.

Lo anterior lleva a pensar en la comprensión sobre el concepto 'género' como categoría de análisis dentro del marco del patriarcado y como categoría que se ha relacionado con las dimensiones de la sexualidad; instituyendo un sistema binario para las personas en exclusión de las sexualidades en plural, donde la pluralidad permite el conocimiento de las realidades de las cinco dimensiones de la sexualidad humana.

Así las cosas, presento una propuesta de ética del reconocimiento de la diferencia narrativa y simbólica que incluye: una ética del reconocimiento inspirada en Honneth (1997, 2020, 2011) y Ricoeur (2005) con un enfoque de las éticas de las diferencias; específicamente, la de Etxeberría (2000). Además, esta propuesta ética se articula con el universalismo interactivo de Benhabib (2006a), con la perspectiva de la integración de la bueno y lo mano de la nueva ética de Neumann (1960) y, para finalizar, las implicaciones de esta ética con la construcción de las identidades narrativas a la manera de Ricoeur (2001, 2005).

El texto finaliza con una reflexión de las políticas públicas que pueden realizarse desde la apuesta ética anterior para configurar espacios con ciudadanía, cuidadanía, solidaridad y sororidad, equifonía o equidad en las representaciones, reconocimientos y redistribuciones de voz y voto tanto de hombres, mujeres y otres.

No obstante, quiero terminar estas consideraciones visibilizando la necesidad que se evidencia en la cotidianidad para construir espacios libres de discriminaciones, violencias, desigualdades, inequidades y toda expresión de las brechas entre los géneros en los espacios educativos. Por tanto, las investigaciones sobre una educación con enfoque de género necesitan que incluya y sea transversal a la formación de formadores, inclusión del enfoque en los PEI y los manuales de convivencia. Este proceso propuesto necesita integrar: las relaciones diferenciales de los géneros, las relaciones de dominación, diversidades sexuales y de identidades de género, reflexiones críticas y transformativas sobre las masculinidades heteronormadas, heterosexuales y machistas, historia de mujeres en las distintas disciplinas y ciencias, pedagogías co-educativas, desarrollo de un lenguaje inclusivo y contenidos de convivencia y relaciones del nos-otros de maneras más dignas, amorosas y de reconocimiento en nuestros contextos, no solo familiares, sino educativos,

como se propone, que impacten lo social, cultural, económico y, por supuesto, estatal (Martínez, 2016; Cantillo Barrios, 2015; Skliar, 2015; Galaz *et al.*, 2016; Genérelo, 2016; Calvo y Gutiérrez, 2016; Garibello, 2018; Segura, 2020).

REFERENCIAS

Alemán, R. R. (2002). Análisis antropológico de la transexualidad, entre la realidad cultural y la resistencia social. *Anuario de filosofía, psicología y sociología, 4-5*(1), 239-249. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/3583/1/0237190_02001_0014.pdf.

Álvarez, M. H. (2000). El derecho a la salud en Colombia: obstáculos estructurales para su realización. *Revista de Salud pública, 2*(2), 121-144. https://revistas.unal.edu.co/index.php/revsaludpublica/article/view/18882/19840.

Amorós, C., y De Miguel, A. (2005a). *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización. De la ilustración al segundo sexo*. Minerva.

Amorós, C. y De Miguel, A. (2005b). *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización. Del feminismo liberal a la posmodernidad*. Minerva.

Amorós, C. y De Miguel, A. (2005c). *Teoría feminista: de los debates sobre el género al multiculturalismo*. Minerva.

Aristótoles. (1994). *La reproducción de los animales*. Gredos.

Aristóteles. (2000). *Ética Nicomaquea*. *Política*. Porrúa.

Beltrán, E. M., Maquieira, V. (Eds.). (2008). *Feminismos: debates teóricos contemporáneos*. Alianza Editorial.

Benhabib, S. (2004). *Los derechos de los otros. Extranjeros, residentes y ciudadanos*. Gedisa.

Benhabib, S. (2006a). *El Ser y el Otro en la ética contemporánea. Feminismo, comunitarismo y posmodernismo*. Gedisa.

Benhabib, S. (2006b). *Las reivindicaciones de la cultura: igualdad y diversidad en la era global*. Katz.

Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

Blasco Martínez, M. R., Bilbao Zuazua, G., y Molina Hita, H. J. (2016). La asexualidad como orientación sexual. En R. M. Zapata Boluda y M. I. Gutiérrez Izquierdo (coords.). *Salud sexual y reproductiva* (pp. 89-96). Universidad de Almería.

Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism*. Englewoods Cliffs, N. J. & Prentice-Hall.

Bolen, J.-S. (1994). *Las diosas de cada mujer. Una nueva psicología femenina*. Kairós.

Bolen, J.-S. (2002). *Los dioses de cada hombre. Una nueva psicología masculina*. Kairós.

Butler, J. (1990). *Sujetos de sexo/género/deseo*. Routledge.

Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Paidós.

Butler, J. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana, 4*(3), 321-336. https://www.redalyc.org/pdf/623/62312914003.pdf.

Butler, J. (2012). *Deshacer el género*. Paidós.

Cabeza, M. H., Dávila, S. C., Torres, C. M., Mora, L. C., Mendieta, A. D., y Duarte Posada, L. K. (2016). Género, cuerpo, poder y resistencia. Un diálogo crítico con Judith Butler. *Estudios políticos, 50*(1), 82-99. http://www.scielo.org.co/pdf/espo/n50/0121-5167-espo-50-00082.pdf.

Calvo García, G., y Gutiérrez, M. P. (2016). La diversidad de género en la escuela pública y la exclusión que produce el binarismo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 85*, 81-90. https://www.redalyc.org/pdf/274/27446519008.pdf.

Cantillo Barrios, L. (2015). Género y cuerpo en la educación sexual en el nivel de secundaria en Barranquilla. *Revista Grafía, 12*(1), 76-92. http://dx.doi.org/10.26564/16926250.537.

Cazés, D. E. (1998). *El enfoque sintetizador de género*. EuroPROFEM - The European Men Profeminist Network. http://www.europrofem.org/contri/2_05_es/cazes/11_cazes.htm .

Chinen, A. (1997). *Más allá del héroe*. Kairós.

Cirillo, L. (2002). *Mejor huérfanas. Por una crítica feminista al pensamiento de la diferencia*. Anthropos.

Colmenero, R. M. (2018). Rompiendo la brecha de la heteronormatividad. Identidad de género y nuevas tendencias sexuales en educación primaria. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad, 4*(3), 165-173. https://doi.org/10.17561/riai.v4.n3.11.

Contreras-Salinas, S., y Ramírez-Pavelic, M. (2016). Sujeción y resistencia de sujetos LGTB en la educación secundaria. *Revista latinoamericana de educación inclusiva, 10*(2), 39-52. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200004.

Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Amorrortu.

Derrida, J. (2012). *La escritura y la diferencia*. Anthropos.

Di Nicola, G. (1991). *Reciprocidad hombre/mujer. Igualdad y diferencia*. Narcea.

Durand, G. (1993). *De la mitocrítica al mitoanálisis*. Anthropos.

Etxeberría, X. (2000). *Ética de la diferencia. En el marco de la antropología cultural*. Universidad de Deusto.

Femenías, M. (2000). *Sobre sujeto y género. Lecturas feministas desde Beauvoir a Butler*. Catálogo.

Flax, J. (1995). *Psicoanálisis y feminismo. Pensamientos fragmentarios*. Gráficas Rógar.

Fonseca Hernández, C., y Quintero Soto, M. L. (2009). La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas. Sociológica, 24(69), 43-60. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732009000100003

Fraisse, G. (2008). *Desnuda está la filosofía.* Buenos Aires: Leviatán.

Freud, S. (1992). *Obras completas. El yo y el ello y otros escritos*. Amorrortu.

Galaz, C., Troncoso, L., & Morrison, R. (2016). Miradas críticas sobre la intervención educativa en diversidad sexual. *Revista latinoamericana de educación inclusiva, 10*(2), 93-111. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200007.

García, E. (2017). *Transversalidad de la igualdad de género de las políticas públicas. Módulo 10. Especialización en Políticas Públicas con Perspectiva de Género*. Unión Iberoamericana de Municipalistas.

Garibello, B. (2018). Bases para comprender la diversidad de género y la diversidad sexual. *Funlam Journal of Students' Research, 3*, 163-168. https://doi.org/10.21501/issn.2500-7858.

Gasch, Á., Gregori, N., Hurtado, I., Suess, A., y Ruiz, M. (2020). Diversidad afectivo-sexual, corporal y de género más allá del binarismo en la formación en ciencias de la salud. *Gaceta Sanitaria (en impresión).* https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2019.12.00.

Genérelo, J. (2016). La diversidad sexual y de género en el sistema educativo: ¿qué sabemos sobre ella? *Revista de estadística y sociedad, 66*, 29-32. http://www.revistaindice.com/numero66/p29.pdf.

Gilligan, C. (1982). *La ética del cuidado*. Cuadernos de la Fundación Víctor Grífols i Lucas.

Gilligan, C. (2003). In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development. Harvard University Press.

Glocer, L. (2016). Cuerpo, género y sexo: Una relación paradojal. *Revista uruguaya de psicoanálisis, 123*, 104-113. Glocer, L. (2016). Cuerpo, género y sexo: Una relación paradojal. Revista uruguaya de psicoanálisis, 123, 104-113. https://www.apuruguay.org/apurevista/2010/16887247201612309.pdf.

Goffman, E. (2003). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu.

Gómez, A., y Gutierrez, N. (2020). Etnosexualidad e identidades de género transbinarias: apuntes etnográficos para la reflexión. *RELIES: Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades, 2*, 115-141. https://www.upo.es/revistas/index.php/relies/article/view/4820/4198.

Hegel, G. (1985). *Fenomenología del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.

Hegel, G. (2006). *Filosofía real*. Fondo de Cultura Económica.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica.

Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Fundamentación normativa de una teoría social*. Katz.

Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Trotta.

Jiménez, C. M., y Rodríguez, G. M. A. (2017). Naciones Unidas: posicionamiento y debate sobre la orientación sexual e identidad de género. *Revista Direitos Humanos e Democracia, 5*(9), 4-35. https://doi.org/10.21527/2317-5389.2017.9.4-35.

Jung, C. (1970). *Obras completas. Psicogénesis de la enfermedad mental.* Trotta.

Jung, C. (1976). *Teoría del psicoanálisis*. Plaza & Janés.

Jung, C. (1989). *Psicología y alquimia*. Plaza & Janés.

Jung, C. (1997). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Paidós.

Jung, C. (1998). *Los símbolos de transformación*. Paidós.

Jung, C. (2004). *Obras completas. La dinámica de lo Inconsciente*. Trotta.

Jung, C. (2007). *Obras completas. Dos escritos sobre psicología analítica*. Trotta.

Lacan, J. (1956). *Seminario 4. Las relaciones de objeto*. Paidós.

Lerussi, R. (2010). El feminismo de la diferencia sexual italiano. Mapeos y debates pasados con proyección actual. *Temas de mujeres, 6*, 84-101. http://ojs.filo.unt.edu.ar/index.php/temasdemujeres/article/view/39.

Librería de Mujeres de Milán, S., & Rivera Garretas, M. (1998, abril 1). El final del patriarcado (ha ocurrido y no por casualidad). *Debate feminista, 17*, 169-194. https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1998.17.438

Lyotard, J.-F. (1996). *La diferencia*. Gedisa.

Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de educación, 14*(20), 129-151. http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008.

Mead, G.-H. (1968). *Espíritu, persona y sociedad*. Paidós.

MEN. (2016). *Ambientes Escolares Libres de Discriminación. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión.* Ministerio de Educación Nacional (MEN), Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas (Unicef).

Missé, M. (2016). Una mirada crítica a la cuestión de la transexualidad. *Perifèria. Cristianisme, postmodernitat, globalització, 3*(3), 178-187. https://www.raco.cat/index.php/PeriferiaCPG/article/view/332467.

Moreno, A., y Pichardo J. I. (2006). Homonormatividad y existencia sexual. Amistades peligrosas entre género y sexualidad. *Revista de antropología iberoamericana*, *1*(1), 143-156. https://eprints.ucm.es/id/eprint/35679/.

Neumann, E. (1960). *Psicología profunda y nueva ética*. Compañía General Fabril Editora.

Pearson, C. S. (1992). *Despertando los héroes interiores*. Libro Guía.

Pinkola, C. (2001). *Mujeres que corren con los lobos*. Ediciones B.

Rangel Bernal L. (2018). Producción de discursos sobre sexualidad en la escuela y heteronormatividad: el caso de un profesor de biología. *Revista de El Colegio de San Luis, 8*(15), 269-290. http://www.scielo.org.mx/pdf/rcsl/v8n15/1665-899X-rcsl-8-15-269.pdf.

Ricoeur, P. (2001). *Amor y justicia*. Caparrós.

Ricoeur, P. (2003a). *Sí mismo como Otro*. Siglo XXI.

Ricoeur, P. (2003b). *Tiempo y narración III*. Siglo XXI.

Ricoeur, P. (2004a). *Freud: una interpretación de la cultura.* Siglo XXI.

Ricoeur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento*. Trotta.

Ripollés, M. S. A. (2018). ¿Sexualidad en la diversidad o diversidad en la sexualidad? Nuevos retos para una nueva cultura sexual. *Journal of Feminist, Gender and Women Studies, 7*, 27-36. https://doi.org/10.15366/jfgws2018.7.003.

Romero, C., y Muro Polo, A. (2016). Derechos sexuales y reproductivos. Eunomía. *Revista en Cultura de la Legalidad, 9*, 273-288. https://e-revistas.uc3m.es/index.php/EUNOM/article/view/2827/1523.

Rubín, G. (1986). El tráfico de las mujeres: notas sobre la economía política del sexo. *Nueva antropología, 8*(30)95-141. https://www.redalyc.org/pdf/159/15903007.pdf.

Ruiz, N. L. (2018). *Ética de género: una perspectiva para el reconocimiento de la diferencia narrativa arquetípica.* Editorial de la Universidad de Manizales.

Sánchez, P. (2015). Dimensiones de la política. *Revista Principia Juris*, *13*(26), 193-212. http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/piuris/article/view/1142.

Santos, L. (2009). *Masculino y femenino en la intersección entre el psicoanálisis y los estudios de género.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá.

Secretaría de las mujeres y equidad de género y Universidad de Manizales. (2019). *Política Pública para las mujeres y equidad de géneros Manizales 2020 – 2030.* https://manizales.gov.co/objetivos-y-funciones-de-la-secretaria-de-las-mujeres-y-equidad-de-genero/.

Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, M. (ed.). *El género, la construcción cultural de la diferencia sexual* (p. 265-302). Porrúa.

Segura, R. (2020). Deconstrucción del sistema educativo desde la perspectiva de género y educación afectivo-sexual: revisión teórica de planteamientos educativos curriculares y formación docente desde la mirada de las pedagogías. *Revista Diversidade e Educação, 8*(no. especial), 143-170. https://doi.org/10.14295/de.v8iEspeciam.10938.

Sharp, D. (1997). *Lexicón Jungiano.* Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos.

Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Sophia, 11*(1), 33-43. https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/297.

Villoro, L. (2005). *Los linderos de la ética*. Siglo XXI.

DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO E INDIVIDUACIÓN EN LA VIDA DE JANE AUSTEN

DR. EN PSIC. EDUARDO DE LA FUENTE ROCHA
Universidad Autónoma Metropolitana -Xochimilco

LA VIDA DE JANE AUSTEN UN ANALISIS PSICOLOGICO

Jane Austin fue una gran escritora inglesa que tuvo un estilo muy particular ya que sus novelas estaban cargadas de un humor y de un sarcasmo elegante. Era ágil en su escritura y tenía una gran capacidad para observar los perfiles psicológicos de sus personajes y expresarlos, lo mismo para abordar los conflictos humanos en las relaciones románticas propias de su época, trabajo que realizó con gran ingenio desde una perspectiva femenina.

La madre de Jane fue Cassandra Leigh, una mujer de 29 años y su padre un clérigo anglicano de 38 años, llamado George Austin. Casados desde 1764, este matrimonio mantenía excelentes relaciones. El 16 de diciembre de 1775, Jane vio la primera luz en la rectoría de Steventon, Hampshire, en el sur de Inglaterra, siendo ella la séptima hija de un total de 8 de los cuales solamente dos de ellos fueron mujeres.

Entre las anécdotas relacionadas con el nacimiento de Jane se cuenta que sus padres perdieron la cuenta del embarazo, de manera tal que vino a nacer un mes después de la fecha que tenían prevista, sin embargo, el nacimiento se dio sin ninguna complicación. A pesar de este hecho la madre de Jane se sentía perfectamente y tuvo al bebé en la propia casa, pues en aquella época se acostumbraba que los hijos nacieran en el propio hogar, apoyados por los servicios de una comadrona. Dado que era invierno y el clima era inclemente hubo que esperar hasta el 5 de abril

de 1776 para el bautizo, y así pudieron ir de la casa a la parroquia donde se realizó la ceremonia.

Cuando Jane estuvo bautizada, se le envió, al igual que se hizo con cada uno de sus hermanos, a otra población, donde la señora Elizabeth Littleworth se encargó de su crianza, formando parte de esta nueva familia. La señora Elizabeth se ocupó, además de amamantarla, de educarla y de orientarla hasta que creció. Una vez que la niña fue capaz de caminar, la devolvió a su hogar. Fue una época en la que los niños no estaban únicamente al cuidado de sus padres, sino que también eran atendidos por otros adultos, comadronas y criados.

> "En esos tiempos la crianza infantil recaía sobre un grupo mayor que la mera familia nuclear y a menudo se delegaba el trabajo de los hermanos, en los abuelos, en las comadronas y en los criados" (Worsley, 2017, p.14. cap.2).

De esta manera, puede observarse que, la futura escritora fue privada de la relación directa materna durante los 5 primeros años de su vida, lo que provocó que al regresar ésta, a la casa paterna, mantuviera una actitud distante y fría hacia su madre. A Jane se le describe en esa época como una niña observadora y paciente, pero sumamente callada. Ello favoreció que se hiciera entre ambas una relación distante en la que la madre prefería no acercarse, siempre desconcertada ante la actitud de su hija. Sin embargo, a pesar de esta frialdad en las relaciones, cabe mencionar que la madre de Jane tenía cualidades importantes, pues era una mujer creativa y ágil en su inteligencia. Es probable que Jane aprendiera y heredará de la madre tales capacidades.

James desde pequeña mostró una gran capacidad para las letras. En su casa le pusieron el sobrenombre de "la poeta de la familia". En contraste con la timidez y la retracción de la niña en los primeros años, los protagonistas de las novelas de Jane van a estar cargados de fuerza de dinamismo y de apertura. A pesar de la distancia que se había provocado entre la madre y la niña por la ausencia inicial la familia mantenía unidad, alegría y convivencia. Pertenecían a una clase social media que contaba con los elementos suficientes para vivir, Podría decirse que sin pertenecer a la aristocracia se ubicaban en una clase media alta. En este medio, los hijos se educaron con facilidad dentro de la cultura. El padre,

que como ya se dijo era un clérigo anglicano, poseía una amplia biblioteca y buscó siempre que los hijos fueran cultos y bien educados, al igual que sus padres. Los ingresos del señor George Austin, como clérigo, no eran suficientes para una familia tan numerosa por lo que completaba sus ingresos con la enseñanza. George trabajaba entonces simultáneamente enseñando en la rectoría Stevenson a jóvenes varones que se estaban preparando en un internado, para ingresar a la Universidad.

De la información anterior puede verse que una herida básica psíquica en la vida de Jane estuvo dada por la carencia de la figura y sostenimiento materno. Por ello, cuando la pequeña creció, fue fortaleciendo cada día más su relación con su única hermana mujer, que llevaba el mismo nombre de la madre, "Cassandra", a la cual en cierta manera adoptó como figura de segunda madre. En los personajes de esta escritora, se presentan en varias ocasiones aquellos que hacen el papel de madre sustituta. La relación con su hermana Cassandra, se fue haciendo cada día más fuerte e íntima. Para la familia era un enigma el por qué se había fortalecido tanto esta relación, a un grado tal, que estaban unidas por un amor intenso que no era muy fácil de explicar. En este hecho, vemos la necesidad en la escritora, de incorporar dentro de sí, un acompañamiento seguro y protector, que en este caso estaba representado por la figura del hermana – madre. Se convirtieron en confidentes y cada una aportó a la relación algunas de sus mejores cualidades. Cassandra compartió su prudencia y su paciencia en tanto que Jane aportó la alegría de vivir expresada en su buen humor.

> "Cassandra tenía la virtud de no perder jamás los estribos, pero Jane tenía la dicha de no saber lo que era el mal humor" (Auten-Leigh, 1870, p. 12)

Las hermanas, apoyadas por la madre, aprendieron a leer y escribir. Este logro permitió a Jane abrir el mundo de su imaginación y quedar extasiada ante todas las imágenes maravillosas que la lectura le ofrecía. Esta apertura creativa, le permitió vislumbrarse como la propia protagonista de una novela y ello la impulsó a comenzar a escribir pequeñas narraciones que posteriormente, los familiares leían y se divertían haciendo una representación de ellas. La pequeña escritora ante la

necesidad describir personajes, fue acrecentando su poder de observación, tratando de conocer las emociones que habitan en los seres humanos. En su interior vibraban esas emociones mismas que posteriormente, habrían de ser la semilla para fructificar en sus futuras obras. De esta manera lectura y escritura fueron las fuentes de la creatividad de Jane.

> "La pequeña Jane fue una lectora voraz y una escritora precoz" (Aladar, 2017, p.44).

Cuando Jane cumplió los 7 años la sacaron de la escuela en donde su padre impartía clases, pues el hecho de que una de las hijas del clérigo desocupara uno de los lugares de la escuela, permitía a la familia tener un ingreso mayor al poder incorporar a un nuevo alumno que podía pagar. El pretexto para sacarla de la escuela y mandarla a un internado fue el de que no había sido ella una niña de carácter fácil. Sin embargo, Worsley afirma que:

> "cierto investigador arguye que la razón de que Jane tuviera que abandonar su hogar es muy sencilla: por motivos económicos" (Worsley, 2017, p.2, cap.5)

Por esta razón Jane salió de su casa hacia un internado en Oxford, en el año 1783. Allá, fue acompañada por su inseparable hermana Cassandra y por su prima Jane Cooper. Al poco tiempo, el tifus afectó seriamente a las niñas por lo que tuvieron que regresar a su casa. Sin embargo, dos años después tuvieron que dejar nuevamente el hogar paterno. Esta vez fueron enviadas a una escuela en la Abadía en Reading, donde también fueron internadas. En este lugar permanecieron por espacio de un año, pero dadas las limitaciones económicas familiares no se pudieron seguir pagando los estudios de estas niñas y tuvieron, nuevamente, que regresar a su hogar en Stevenson. A su regreso, Jane tuvo acceso a las clases que se impartían en la rectoría y el padre, al observar la gran capacidad intelectual de su pequeña, le permitió tener acceso a su biblioteca personal.

Jane Austen vivió en la época georgiana durante el reinado de Jorge lll (1738-1820). Durante ese periodo, que correspondió a la segunda mitad del siglo XVlll, además de la instalación del Museo Británico, veintidós

años antes del nacimiento de Jane, se dio la presencia de grandes literatos; Tal es el caso de Samuel Johnson (1709- 1784) quien destacó por su poesía, por sus ensayos y por sus biografías. Asimismo, podemos mencionar a William Hogarth (1697- 1764), quién fue un excelente grabador y un pintor con un estilo satírico que se adelantó a su época con sus trabajos que posteriormente, sirvieron de base a lo que serían las historietas o los cómics. En sus trabajos, presentaba una sátira social y política, criticando las costumbres morales de la época Jane, también fue antecedida por el humorista irlandés Lawrence Sterne, y también por Samuel Richardson (1689 - 1761), gran novelista de la época georgiana, cuyos trabajos cuyos trabajos exploraban los sentimientos humanos buscando un final feliz. A esa misma época perteneció Georg Friedrich Händel (1685 - 1759), nacido en Prusia, uno de los más importantes músicos barrocos interesado en componer una música para el deleite del público. De esta manera, Jane Austen abrevó de estas fuentes, el arte, la literatura, la sátira, la crítica moral, la exploración de los sentimientos y el interés por trabajar para el gran público.

Al permitir a través de su padre el acceso a todos estos conocimientos que antecedieron a la llegada de Jane, sentó las bases para lo que es sería la futura gran escritora. Sin embargo, no todo era positivo para la joven, pues por ser mujer tenía prohibido le determinados contenidos específicamente aquellos que se refirieran a la Historia Natural. Esos contenidos académicos estaban asignados específicamente para y solamente para los varones. En general se pretendía que la mujer estuviera asignada a las tareas del hogar. Cabe señalar que a pesar de que hoy nos asombra, en aquella época estaba vigente en las escuelas la idea de no dar fácilmente a las mujeres calificaciones superiores a las de los varones en sus estudios. Es decir que Jane vivió en una época de grandes eruditos, pero como ya se mencionaron, prioritariamente varones y en un ambiente de discriminación hacia el género femenino. El desprecio de clase también era una práctica generalizada. Un hombre de clase baja solamente podía tener oportunidad de ser respetado, si por alguna circunstancia se hacía de una herencia o de una renta importante.

De esta manera transcurría la vida en los hogares en los que la mujer bordaba y cosía. Este fue el caso de la señora Austen quién enseñó a

sus hijas la alta costura y la música, pues éstas eran actividades permitidas a la mujer. La cultura familiar de la que gozaban los Austen les permitía no solamente interpretar la música de otros compositores, sino que llegaron los integrantes de la familia, a escribir algunas partituras.

En relación con las novelas los lectores de esa época en general consideraban que eran escritos superficiales destinados a la mujer y que esta forma de expresión artística no solamente no era suficientemente valiosa, sino que también podía ser un peligro para la sociedad ya que les permitía pensar. Por ello el consenso afirmaba que:

> "las señoritas estaban más seguras, pensaban, leyendo libros religiosos y de cocina" (Worsley, 2017, p.9, cap.4)

Uno de los poetas ingleses, a los que Jane se acercó en la biblioteca de su padre, fue a William Cowper (1731-1800) quien escribió acerca de la vida cotidiana y se enfocó a la poesía natural destacando en sus contenidos la belleza del campo inglés.

> "a decir verdad el poeta William Cowper se cita más a menudo que ningún otro escritor en sus novelas y cartas" (Worsley, 2017, p. 10, cap.4).

Otra influencia importante fue el escritor William Gilpin (1724- 1804) quien en sus trabajos buscó describir lo estético y lo pintoresco.

El apoyo del padre para que Jane pudiera leer los diferentes libros de su biblioteca y las actitudes de este para con la hija en un sistema ilustración que resultaba avanzado para la mayoría de los pobladores de Inglaterra de su época, fueron factores que dieron solidez a su desarrollo.

> "[…] garantizó que se pudiera desarrollar su personalidad perspicaz y defensora de la igualdad en la educación." (BBC, 2002, p.152, citado por Campiglia, 2013).

Los Austen, enseñaron a sus hijos los valores humanos que daban sentido a la vida. Les enseñaron a ser pacientes y prudentes y a comportarse socialmente de una manera respetuosa. Sin embargo, dentro de la educación familiar la señora Austen a pesar de su sensibilidad para componer acertijos y poemas, siempre mostró un carácter duro y una

tendencia hacia la imposición que mantuvo y desarrolló en Jane un mayor distanciamiento en su relación con la madre.

Como ya se mencionó, el ambiente familiar que en general había era de respeto y ayuda. Ejemplo de ello fue el apoyo que recibió de sus hermanos Henry y James, quienes después de haber generado una publicación periódica, apoyaron a su hermana para que pudiera difundir sus trabajos. Así, tanto el apoyo de la familia como el reconocimiento de las propias cualidades hicieron que Jane desarrollara una autoestima sólida y un auto reconocimiento a su capacidad como escritora. Ella, sabía que escribía bien y recibía el apoyo de sus familiares, lo cual la afirmaba en su deseo de escribir.

> "[…] Jane fue haciéndose mujer mirando el mundo de frente, superando retos y dedicando todo su esfuerzo y talento […]" (Lorente, 2019, p.56).

Otro ejemplo del apoyo que Jane recibió durante juventud fue la escribanía que su padre le regaló y que mostraba también el deseo, de él, de verla crecer y de apoyarla incondicionalmente.

"No hay duda de que sus primeros años fueron muy felices, viviendo, como vivía, con unos padres indulgentes, en un hogar alegre, en el que no faltaban las relaciones más variopintas" (Auten-Leigh, 1870, p.32).

Una de las formas de discriminación que se dio dentro de la familia Austen y que se da en muchos hogares, es la diferencia que se establece entre los hijos mayores y los menores. En el caso de esta familia, los 3 hermanos mayores James, Edward y Henry conformaban un bloque que tenía las prerrogativas sobre el grupo de los menores en el que se encontraba la pequeña escritora junto con Francis, Cassandra y Charles. Los mayores recibían un trato especial y por lo tanto un apoyo emocional más decidido, mientras que los menores si les trataba con menos relevancia. Lo mismo sucedía en el momento de invertir financieramente en ellos.

> "la escritora estaba ligada a ellos en el aspecto emocional y, tal como iba a descubrir, también en el financiero. Pero asimismo es verdad que le caían mejor unos hermanos que otros" (Worsley, 2017, p.10, cap.3).

Debido a lo anterior, los padres habían depositado en James su esperanza de que fuera un gran escritor. Sin embargo, esta demanda lo sobrepasaba, y al ver que la pequeña Jane podía hacerlo, se comparaba sintiendo cielos, frustración y un poco de envidia. Tal frustración, hizo que James desarrollara un carácter difícil, retraído, taciturno, con expresiones amargas. Sin embargo, la solidaridad planteada por los padres entre los hijos hizo que James apoyara a su hermana fortaleciendo los vínculos que existían entre ellos.

Por otra parte, la relación entre Jane y su hermano Edward, aunque no se dio en los primeros años de vida, se consolidó en la etapa adulta y se hizo armoniosa. En cuanto a su relación con el tercer hermano, Henry, fue buena. Él, le ayudó a que publicará sus escritos y la impulso a sobresalir. Siempre le demostró cariño a su hermana, amabilidad confianza. En cuanto al propio Henry no tuvo el éxito que tuvo Jane. Tal vez Henry tuvo una sobrevaloración por parte de su padre, misma que le impidió desarrollarse plenamente.

> "este personaje tan positivo era el guapo de la familia y tal vez su despreocupada confianza en sí mismo procediera de la opinión de su propio padre, quien tenía a James por el más brillante de los Austen" (Worsley, 2017, p.13, cap.3).

En cuanto a los dos hermanos menores de Jane eran Francis y Charles puede decirse que el primero fue un joven de gran nobleza y de carácter firme en tanto que el segundo era más sensible y afectuoso, su temperamento era parecido al de su hermana. Ambos hermanos destacaron un años más tarde en la marina.

Otro de los hermanos de Jane fue George, quien desde su nacimiento tuvo limitaciones mentales y por ello fue enviado a vivir con otra familia.

Para Jane el que se les diera más importancia a los varones en su época representa una forma de discriminación y un obstáculo que tenía que enfrentar para lograr su desarrollo. Sin embargo, Jane encontró dentro de su familia afecto armonía e intereses que le permitieron enfrentar las discriminaciones a las que la mujer estaba sometida en esa época. Cada

uno de los familiares aportaba de alguna manera al crecimiento de los otros.

> "En las conversaciones familiares nunca faltaba ni la admiración ni el ingenio, y jamás se veían oscurecidas por desacuerdos, ni siquiera en los asuntos más mínimos, pues no tenían la costumbre de discutir o pelearse entre ellos: por encima de todo había un fuerte cariño y una sólida unión, que solo la muerte rompería" (Auten-Leigh, 2012, p.12)

Jane, como ya se mencionó, fue desarrollando desde su adolescencia la capacidad creativa para escribir. Comenzó con cuentos plenos de imaginación. Posteriormente, comenzó a escribir novelas para jóvenes, las cuales las realizó entre los 12 y los 18 años. Sin embargo, estas obras verían la luz hasta el siglo XX. Jane fue consciente de la dificultad de publicar sus obras. Los editores no alcanzaban a ver la gran originalidad que tenían sus textos: Esto hacía que la escritora se sintiera a disgusto. Su trabajo lo dedicaba a su familia y en ocasiones se hacía acompañar por ella para leer o representar sus escritos. En otros momentos utilizaba sus trabajos como obsequios para sus familiares y amigos.

> "Catorce de sus obras juveniles están dedicadas a miembros de la familia Austen o personas del círculo familiar, y parecen escritas para ser leídas en voz alta o quizás representadas" (Worsley, 2017, p.33, cap.6),

Durante sus primeros años de juventud, a los 15 años, Jane se fue relacionando en el condado con sus diferentes parientes. La familia Austen, como otras familias de su época, buscaron relacionarla para que se casara, aprovechando todas las oportunidades que pudieran darse para ello. En aquella época lo único que consideraban las familias para suponer que sus hijas eran casaderas es que hubieran llegado a su primer periodo menstrual, pues ello les permitía procrear hijos. Para formar un matrimonio no era importante el que la pareja se amara o que las hijas estuvieran enamoradas de sus maridos. Lo único que importaba era que ellos tuvieran una buena posición económica. De esta manera el prejuicio en el que la sociedad vivía estaba regido por la economía. Los sentimientos de las hijas no importaban y éstos, quedaban proscritos. En esta forma de orientar el sentido del destino de las hijas, observamos, que había un desprecio de los aspectos humanos fundamentales en las relaciones. La variable amor había quedado proscrita, subordinada e

incluso despreciada y el posicionamiento social y económico era lo relevante para la sociedad. Existen diversas formas de discriminación. En este caso no se trataba de discriminar a alguien por el color de su piel o por su lenguaje o por sus rituales o por sus costumbres primitivas, sino que la discriminación sustentaba la estructura de clases en la que se basaba todo el poder en Inglaterra y no solamente ahí, sino en diversos lugares del mundo. En el caso de Jane ella no estuvo de acuerdo en estos principios basados en la discriminación. Sus obras muestran los diferentes prejuicios que se respiraba en la cultura inglesa de su época y la manera como ella planteaba una oposición ante los mismos, afirmando el valor no solamente de la mujer, sino también la devaloración que el propio barón hacía de sí mismo, involucrándose en estos procesos discriminatorios. Las frustraciones afectivas que curso la escritora en aquel periodo fueron reprimidas hasta cierto punto, pero expresadas plenamente en su obra. Lo anterior puede observarse novela "Orgullo y prejuicio", publicada en el año 1813 es decir 4 años antes de su muerte. Esta novela costumbrista, de fuerte contenido psicológico es una sátira al modo de elegir pareja para las hijas. Es una de las primeras obras de la literatura romántica inglesa.

La novela "Orgullo y prejuicio", comienza afirmando que existe un consenso general que señala que todo hombre soltero rico requiere de una esposa. Afirmación en la que puede verse, como la discriminación no solamente afectaba a la mujer sino también al varón, pues todo aquel que no poseyera un ingreso digno o decoroso quedaba proscrito y era considerado como un individuo de clase inferior. Por ello todo varón que no perteneciera a una familia rica y aristocrática o que no estuviese relacionado con el clero o con el Ejército, quedaba proscrito y le era muy difícil conseguir un empleo, y menos aún un trabajo bien remunerado. Estos prejuicios perpetraban el posicionamiento de las clases acomodadas y su permanencia a través de los años. Es decir, que, tras la discriminación, existen fuertes prejuicios que afirman por encima del valor humano, el valor de los intereses materiales, pues quienes los poseen, creen tener la posibilidad de tener una vida mejor que el resto de los hombres. El valor de la vida entonces no estás sustentado en las virtudes de ser humano como son: la justicia, la equidad, el respeto, la

tolerancia o la comprensión, sino sobre las posiciones materiales y el poder que da el control de ellas.

Dentro de estos los bienes que se buscaba poseer estaba el de una mujer dedicada al hogar, al cuidado de los hijos y al servicio del esposo. Es decir que la mujer era un objeto educado para el servicio y apoyo de los intereses del hombre.

El padre, en el caso de la familia Austen, fue una persona divergente hasta cierto punto de los lineamientos antes explicados pues en el caso de su hija mayor, Cassandra, le permitió que se comprometiera en 1792 con Tom Fowle, quién era amigo de uno de los hermanos de ella. Tom, carente de los suficientes recursos económicos para contraer matrimonio, salió en busca de ellos, pero el matrimonio no pudo llevarse a cabo pues el joven fue atacado por la fiebre amarilla y murió antes de que el casamiento se consumará. Algo similar sucedió en la vida de Jane, pues ella se enamoró de un joven de nombre Tom Lefroy, quien después de un tiempo desapareció y más tarde se supo, que había contraído matrimonio con una mujer adinerada. Del aprendizaje y comprensión de los prejuicios que padeció por esta desilusión surgió su primera novela "Sensatez y sentimiento". A esta novela, siguió "Prejuicio y orgullo" y posteriormente "La abadía de Northanger". Jane contó con el apoyo de su padre quien intentó en diferentes ocasiones que se publicaran las obras de Jane, pero nunca tuvo éxito.

Pasó el tiempo y Jane siguió soltera y el comentario que hacía la familia al respecto era de que para ella "los libros eran sus hijos y que con ellos tenía bastante para ser feliz". Existe también la hipótesis acerca de la preferencia sexual de Jane por las mujeres de las cual no existen evidencias importantes salvo algunos documentos que muestran que con frecuencia dormía con una amiga. Pero un prejuicio más de la época era que las relaciones homosexuales estaban vetadas y eran consideradas formas de relación perversa. En sus novelas, Jane habla en forma libre de las relaciones que abordan el tema de la sodomía. También en los personajes de sus escritos, se toca el tema de la pugna de género.

> "Las obras que los hermanos de Jane y su prima quizás incluso la propia Jane representaron en el granero de Steventon incluían frecuentes guerras de sexos" (Worsley, 2017, p.18).

Jane Austin destacó por su inteligencia. Al escribir, era irónica y a sus trabajos les daba un matiz psicológico que desarrollaba con profundidad para tratar de desentrañar lo que había debajo de cada uno de sus personajes. Jane Austin, como persona, irradiaba amabilidad y comprensión a pesar de que el ambiente que le rodeaba era hostil, no solamente hacia ella, sino también, a las mujeres en general, pues todas estaban marcadas con el prejuicio de que no podían ser reconocidas por encima de los hombres, y que tampoco, podían destacar a menos que tuvieran a su lado a un hombre que la respaldaba y que través de él adquirían un valor. Fue una época en la que la mujer debería tener conversaciones con temas superfluos y no podía hablar de lo que verdaderamente le resultaba prioritario. Jane explicita en la siguiente afirmación la manera de pensar de su época:

> "Es verdad universalmente reconocida que un hombre soltero poseedor de una gran fortuna necesita una esposa" (Austen, 2011, p.1)

Y en el libro de "Sensatez y sentimiento", señala:

> "Imagino que he pecado contra el decoro, debería haber sido lánguida y apocada y hablar solo del tiempo y el estado de los campos" (Mayor, 2017, p.45 citado por Austen, 1811)

Cuando Jane tenía 24 años comenzó a padecer de conjuntivitis, lo que le hacía cursar muchas molestias cuando escribía. La infección llegaba a durar varios días en los que la escritora tenía que esperar a que se disminuyera, para poder continuar con su trabajo. En ese mismo tiempo Jane tuvo que enfrentar otra pérdida, pues su familia, queriendo ampliar el círculo de posibilidades para casar a las hijas, se trasladó a Bath, desarraigando a Jane de su medio ambiente campirano, de sus libros y de todos los objetos que ella valoraba; pero ella no podía hacer nada y tuvo que aceptar la voluntad familiar. El desagrado que le provocó vivir en Bath, la llevó un encierro que duró 6 años, en los que dejó de escribir. Tanto ella como su hermana Cassandra vivían encerradas. Jane sólo escribía cuando estaba de vacaciones. En este lugar, Jane tuvo un

pretendiente del cual se desconoce su nombre. Éste, murió poco tiempo después de que se conocieron. A los 27 años tuvo otro pretendiente de nombre Harris Biggs-Wither que era hermano de una de sus amigas. Harris, gozaba de una excelente posición económica, aunque tenía un problema de deficiencia intelectual. En un determinado momento Jane acepto el compromiso con Harris, pero posteriormente lo disolvió, lo que como se comprenderá, causó un malestar en la familia pues habían esperado que a partir de este matrimonio ella y la familia tuvieran un avance en la escala social y económica.

Jane tenía 30 años cuando su padre murió y las hijas quedaron al igual que la madre sin un sustento económico fuerte, pero, fue gracias a una contribución anual que organizaron sus hermanos, como ellas pudieron seguir adelante. Cuando Jane tenía 32 años fue a vivir a casa de su hermano recién casado, Frank, en el puerto de Southampton. Dos años más tarde Eduard, hermano de Jane quedó viudo e invitó a su madre y a sus hermanas a que vivieran con él en Hampshire. Ahí, Jane volvió a escribir y volcó muchos de sus afectos en los hijos de su hermano Edward pues los amaba entrañablemente, lo que hizo que su carácter volviera a ser encantador. Vivía escribiendo, sin dar a conocer a los demás, salvo a su familia, lo que estaba haciendo y sus familiares respetaban su secreto.

En esta etapa, recibió un fuerte apoyo por parte de sus hermanos, quienes la animaban a publicar. Eligieron su novela llamada “Sensatez y sentimientos”, para que fuera publicada y su hermano Henry, que mantenía una buena relación con el editor de The Loitere en Londres, le ayudo a que se publicara, bajo la condición de que sería la autora quien pagaría los gastos. Su hermano Henry hizo la aportación económica y así fue como esta novela llegó a la luz, pero no con el nombre de Jane Austen, sino que solamente se publicó con el seudónimo de “Una dama”. Algo similar sucedió con su libro llamado “Orgullo y prejuicio”, publicado cuatro años antes de su muerte y que, en lugar de poner el nombre de la autora en el libro, pusieron: “Por la autora de sensatez y sentimientos”. Cuando su hermano Henry dio a conocer el nombre de Jane Austen, este se difundió rápidamente. Posteriormente se

publicaron otras novelas. “Mansfield Park”, se publicó en el año de 1814 y Emma a finales de 1815.

Ya desde 1916 empezó a tener diversas dolencias. Algunos consideran que lo que tuvo fue una enfermedad en los riñones llamada de Addison, aunque otros piensan que tenía cáncer. La enfermedad la llevó a la muerte en julio de 1817 cuando contaba con 45 años. Actualmente sus restos reposan en la catedral de Winchester en una de las islas de la nave izquierda. En su lápida se mencionan sus diferentes cualidades humanas, pero no se hace señalamiento alguno sobre su capacidad como escritora de esa época.

Después de su muerte, a finales de 1817 fueron publicadas sus novelas: “Persuasión” y “La abadía del Northanger”, en las que sí aparece el nombre de ella como autora. Por otra parte, su hermano Edward publicó en España un libro denominado recuerdo de Jane Austen.

> “en él se ponen de manifiesto algunas de sus principales virtudes, como la amabilidad y la comprensión como para los suyos y especialmente su carácter divertido” (Mayor, 2017, p.44).

Jane Austin fue una mujer que se adelantó a su época, defendiendo el mundo femenino, a pesar de la rigidez del medio en el que vivía y donde las mujeres estaban sometidas. Si bien es cierto que existe un esclavismo físico que afecta a lo moral y lo psíquico en el ser humano, hay otras formas más refinadas de sometimiento, quizás iguales o peores, en cuanto a sus capacidades de enajenación y destrucción del hombre. En el medio de Jan, se provocaba la marginación social para dar sustento a los intereses capitalistas y patriarcales. Se buscaba eliminar las posibilidades del pensamiento individual y auténtico del ser humano y en especial el de la mujer. Jane supo plantear ante la sociedad un pensamiento divergente que reconocía la fortaleza de la mujer y su capacidad de decidir sobre su destino. Ella, buscó el reconocimiento de su esencia y sus escritos son hoy sustento de los avances que se han hecho en contra de la discriminación. Buscó llegar a ser lo que deseaba ser ella misma con plenitud escuchando sus propios deseos.

Podría pensarse que la satisfacción del deseo es la búsqueda para llegar a ser lo que no se es, pero paradójicamente la pulsión inconsciente del

ser humano es en esencia vida y expresa la exigencia de vivir plenamente lo que el ser humano es por naturaleza; por lo que puede entenderse que el placer es la necesidad de expresar y experimentar lo que cada uno es, por naturaleza. C.G. Jung llama a la experiencia de ser lo que somos en acuerdo con nuestra naturaleza, proceso de individuación y la define así:

> En general, es el proceso mediante el cual se forman y diferencian los seres individuales; en particular es el desarrollo del individuo psicológico como un ser distinto de la psicología colectiva general.
>
> El objetivo de la individuación es nada menos que despojar al sí mismo de los falsos atuendos de la persona, por una parte y del poder sugerente de las imágenes primordiales, por otra (Jung, en Sharp, 1994, p.107)

En el caso de Jane ella tuvo que relegar en su inconsciente, sus deseos de ser plenamente una mujer y, por el amor a su familia, trató de adaptarse a los convencionalismos de la época. La herida original que sufrió, al inicio de su vida, por la separación de la figura de la madre, faltándole el sostén del amor, le hizo mantenerse a distancia de la madre. También se profundizaron sus heridas, por el abismo que separaba su deseo de ser ella misma, plenamente auténtica, y los límites que le marcaba la sociedad. Así cada día se acrecentaba la distancia entre la oportunidad de ser ella misma y lo que los demás le pedían que fuera. En la sombra del inconsciente de Jane, se resguardaba la posibilidad de ser plenamente mujer. Las experiencias de su vida nos hablan del proceso de individuación que siguió para poder ir incorporando a su conciencia, este anhelo inconsciente de ser ella misma. Lo hizo a través de la literatura de sus novelas, en las que al tiempo que defendía a la mujer, propiciaba la comprensión del sometimiento al que se ve obligada la contraparte, que es el mundo masculino popular, el cual, también sufría por estar inmerso en los convencionalismos sociales y económicos de la época.

Jane Austen realizó su proceso de individuación a través de buscar el sentido, naturaleza y comportamiento del amor hacia sí misma, hacia la pareja, hacia la familia y hacia las personas en general, sin someterse a las definiciones Georgianas. En palabras de Carl Gustav Jung:

> *El amor es una de las grandes potencias del destino que se extienden desde el cielo hasta el infierno.* Así hay que entender el amor, en mi opinión, si quiere hacerse justicia a su verdadera problemática. Es un problema enormemente amplio y complicado. No se limita a este o a aquel ámbito de la vida, sino que se presenta bajo todos los aspectos, es una cuestión ética, social, psicológica, filosófica, estética, religiosa, médica, jurídica, fisiológica, por no nombrar, más que algunas de las facetas de este fenómeno múltiplemente tornasolado. Esta implicación del amor en todas las formas de vida, en la medida en que es general, es decir, colectiva, constituye la menor dificultad en comparación con el hecho de que el amor es también, eminentemente, un problema individual
>
> (…) es siempre una vivencia individual que no se doblega ante ninguna norma tradicional. (Jung, 2001, p.93-94).

Al indagar en sus novelas sobre el sentido del amor, Jane Austen, llega al señalamiento del mecanismo de manipulación social en las relaciones de pareja. En sus escrito, Jane, Pone de manifiesto la acusación que la sociedad, de manera disfrazada hace permanentemente hacia la mujer o hacia el individuo que no se somete a los lineamientos socioeconómicos imperantes o a las peticiones que los poderosos exigen del resto de los seres humanos que les rodean. La culpa, es un sistema de control, en el que, el que juzga se pone por encima del juzgado y le hace sentir que es menos. Así mismo, el juzgador se trata de presentar ante los demás como un ser superior que tiene el derecho de descalificar las actitudes y los comportamientos de los otros seres humanos, desenvolviéndose como un ser asistido por el poder de la verdad y de la sabiduría, y que, por ello, debe ser considerado socialmente, cómo un sujeto adecuado e infalible.

Al avanzar la trama de sus novela, a través de sus personajes y en especial de sus protagonistas, Austen muestra que, todos los seres humanos cometemos errores y por tanto todas nuestras conductas son en cierta manera correcta, y también en ciertos otros puntos incorrectas, y que, por ello, al entender que estamos errados en un comportamiento, podemos hacer propuestas de cambio de conducta, pero que nadie tiene el derecho de descalificar a otro por sus equivocaciones. Cuando un sujeto acusa a otro culpándolo, en realidad lo que está haciendo es ejercer un sistema de discriminación para ponerse por encima de la persona

culpada, con el fin de que al hacerlo sentir inferior e inadecuado, pueda imponer una conducta que beneficie al sometedor. Cabe señalar que esta discriminación, también está obedeciendo a una necesidad del que discrimina de sentirse superior, porque en el fondo se siente desvalido.

El desvalimiento en el ser humano viene de la falta de contacto con su propia naturaleza, con la vida y con el medio natural que nos sustenta. A través de dicho desvalimiento, algunos se han querido apoderar de los medios de producción o de control, para enseñorearse por encima de otros y manejar sus vidas. La única solución que puede darse a los sistemas de discriminación es el respeto, por el cual, todos los seres humanos seamos considerados con equidad. Es necesario aceptar que es parte de la naturaleza del hombre su capacidad de acertar y de equivocarse al explorar la vida. Nadie conoce el secreto de la vida, todos estamos en su búsqueda tratando de llegar a las fuentes de ella para vivir cada día un poco mejor y para hacer que ella se preserve. Pero cuando algún grupo o un individuo se trata de enseñorear de los conocimientos o de los objetos que el hombre a través de la historia ha ido conociendo como medios de preservación de la vida, ejerciendo el autoritarismo y el desprecio de otros para poder afirmar su propia vida, está yendo en contra de las leyes de ésta. Esta manera de afirmación tanto destruye al que se somete como al sometedor pues ambos pierden el sentido correcto de la vida que es el del respeto a las leyes de la naturaleza y del mundo que habitamos. En la evolución de las conductas del ser humano, no sólo ha habido, en repetidas ocasiones, un desprecio de unos seres humanos hacia otros, sino que la discriminación, alcanzado niveles extraordinarios en los que el hombre se ha sentido superior al propio planeta y al propio universo. En realidad, somos solamente un polvo en medio del espacio, aunque estamos llenos de vida, plenos de posibilidades, pero somos solamente, una parte de la naturaleza.

Jane Austin nos recuerda la capacidad del hombre de seguir explorando su mundo, respetándolo y respetando a los demás, para tratar conocer lo que verdaderamente une a los seres humanos y que nos hace amarnos con sinceridad, los unos a los otros, lo que nos hace amar y respetar a nuestro medio y lo que hace que con ello se preserve la continuidad de la vida.

8. REFERENCIAS

Aladar (2017). Revista Aladar Noviembre 2017. “El diálogo en la escritura creativa” Publicado en febrero de 2018. El correo de Andalucía S.L. Sevilla

Austen, J. (2011). *Orgullo y prejuicio.* Trad. Marta Salís. Alba. (1813) Auten-Leigh, J. E. (2012). *Recuerdos de Jane Austen.*Trad. Marta Salís. Alba. (1870)

Campiglia, L. (2013). *Jane Austen: Defensora de la educación femenina*. Revista de Comunicación de la SEECI., 149-157. https://www.redalyc.org/pdf/5235/523552848009.pdf

Jung C.G. (2001). “Civilización en transición”, en Obra Completa, vol. 10. Ed, Trotta. Madrid.

Lorente M.A. (2019). “Proyecto Jane. De sus manos a las tuyas.”. Ed. Jane Austen Society España. España

Mayor, A. P. (2017). La vida privada de Jane Austen. Ed *Aladar. España*

Sharp D. (1994)- Lexicón Junguiano” Ed. Cuatro Vientos. Santiago de Chile

Worsley, L. (2017). *Jane Austen en la intimidad Una biografía de la vida cotidiana de la escritora y su época.* Trad. Victoria Simo. Ed. Urano. Barcelona.

ESTUDIOS DE GÉNERO Y EDUCACIÓN MUSICAL: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Ramón Montes-Rodríguez
Universidad de Granada

Belén Massó-Guijarro
Universidad de Granada

Amelia Morales-Ocaña
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

La música ha tenido siempre presencia manifiesta tanto de hombres como de mujeres, pero en el campo de la investigación musical, como en muchas otras disciplinas, no se exploraron de forma explícita cuestiones de género hasta bien entrada la década de 1970 (García Gil & Pérez Colodrero, 2019) y aún más tarde para cuestiones relativas al campo de la educación musical. Existen múltiples cuestiones para las que aún no conocemos cómo influye el género en las experiencias educativo-musicales (Hall, 2015), pero algunos de los pocos datos macro que tenemos indican que el género, culturalmente, juega un papel crucial. Por ejemplo, en un país como Australia, los chicos en comparación con sus compañeras, participan mucho menos en cualquier expresión artística a cualquier edad, incluyendo aquí toda actividad musical (Australian Bureau of Statistics, 2012). Por ejemplo, en las edades comprendidas entre 5 y 15 años tenemos un 2,5% de los chicos en comparación con un 8% de las chicas, casi cuatro veces más.

También podemos justificar que la literatura académica hasta el día de hoy ha aportado algunas pocas evidencias científicas en las que se pone de manifiesto que existen diferencias notables dependientes del género en lo que a elección instrumental se refiere (Hallam et al., 2008), en

cuanto a actitud y motivación (Ghazali & McPherson, 2009) y también en cuanto a aspectos sociomusicales (Hall, 2015; MacKenzie, 1991). Sin embargo, también en otros espacios educativos en los que aparece la música además se observa cómo, utilizando términos de Bourdieu (2005), que puede existir una cierta dominación masculina y una visión androcéntrica que perpetúa una construcción histórica —muchas veces inconsciente— del "hábitus femenino" donde este se subordina al masculino (Smith, 2015).

Más tarde, sobre todo por el empuje del activismo académico feminista, las mujeres empiezan a ser visibles y se experimenta un creciente aumento de la literatura científica que pone el punto de mira en esta cuestión. Pero cabe preguntarse, qué presencia tienen actualmente este tipo de estudios en estos últimos años de hiperproducción científica competitiva en un mundo académico, por definición, capitalista y digital (Saura & Caballero, 2021) y de qué forma esos trabajos desarrollan una Educación Musical más inclusiva, más justa y menos desigual.

2. OBJETIVOS

En este trabajo se plantea como objetivo analizar la producción científica sobre Educación Musical y Género más reciente (publicada en los últimos cinco años), para comprobar qué líneas de investigación se están llevando a cabo y qué propuestas se lanzan desde la academia para mejorar esa interrelación entre música, educación y género. Además de ese objetivo principal, nuestro trabajo se planteaba una serie de complementarias preguntas de investigación que tratan de dar respuesta a partir de la metodología empleada:

- En los estudios seleccionados, ¿el género es una variable principal o se trata el género de forma tangencial en los estudios?
- ¿Desde qué campos y desde qué zonas geográficas se estudia?
- ¿Qué tipologías metodológicas se suelen utilizar cuando se estudian perspectivas de género en Educación Musical? ¿Cuáles son las principales técnicas de recogida y análisis de datos?

– ¿Qué etapas educativas están más estudiadas y cuáles menos? ¿Dónde encontramos vacíos y lagunas de investigación?

– ¿Desde qué temáticas o subtemáticas se aborda la perspectiva de género en Educación Musical?

3. METODOLOGÍA

Se ha realizado una metodología de revisión de la literatura donde se determinaron una serie de variables para organizar los textos académicos publicados en revistas de impacto indexadas en WOS (Web of Science) que conforman el primer corpus detectado: metodología, tamaño de la muestra, campo disciplinar, país, instrumentos de recogida de datos, etapa educativa y resultados de las investigaciones. Siguiendo una serie de criterios de inclusión (artículos publicados en el periodo 2017-2021, idioma inglés o español, que se adecuara a las temáticas buscadas, presencia en el *core collection* de WOS o que fueran artículos de revista exclusivamente) y criterios de exclusión (idiomas más allá del español o el inglés, que a pesar de aparecer en las búsquedas no coincidiera la temática, capítulos de libro, recensiones y participaciones en congresos).

La estrategia seguida para la búsqueda de artículos en bases de datos fue la siguiente:

1. Se seleccionaron los términos clave en inglés a partir de las preguntas de investigación: gender OR gender studies OR feminism AND “music education” OR “musical pedagogies”.
2. Se utilizaron varias ecuaciones de búsqueda haciendo uso de dichos términos clave con sus conectores booleanos.
3. Por motivos de dimensión del estudio, se seleccionó exclusivamente la base de datos Web of Science por ser la más utilizada y la más excluyente en cuanto a calidad de las revistas que la componen, aun a sabiendas de las limitaciones que esta selección puede provocar.
4. La ecuación de búsqueda se realizó tanto en títulos de las publicaciones, como en resúmenes y palabras clave de los artículos.

5. Se limitó la búsqueda a publicaciones realizadas en revistas como artículos de investigación en el periodo de los últimos cinco años.
6. Los resultados de la búsqueda se gestionaron a posteriori en una base de datos externa a la propia WOS.

4. RESULTADOS

4.1. ¿Es el género un término central en los estudios seleccionados?

Tras la lectura y análisis de los textos que conforman el corpus de este estudio, observamos que el género aparece de diversas formas cuando es estudiado (Ver Tabla 1). En algunas ocasiones, en aproximadamente un tercio de los textos, el género es la variable central, es decir, el estudio no se puede concebir sin la perspectiva de género pues esta la que le otorga sentido completo al estudio. En estos artículos pueden trabajarse algunas otras cuestiones, pero lo que le da sentido al estudio es que tanto metodológicamente como a la hora de exponer resultados y conclusiones, el género es esencial, forma parte de los objetivos centrales del estudio o del trabajo académico. Podemos ver ejemplos de estos trabajos donde el género es central en Butler et al. (2021) donde se estudian las relaciones entre las percepciones y prácticas de género en entornos informales, prestando especial atención al uso de instrumentos, tecnología y al desarrollo de libertades y limitaciones dependientes del género; en de Boise (2018), donde, en función del género, se comparan las inequidades, desigualdades y discriminaciones que existen en el acceso a programas musicales de educación superior en Suecia y Reino Unido; o en Palkki & Caldwell (2018), donde a través de una encuesta transversal a gran escala se estudian las características de los denominados "espacios seguros" para personas con identidad de género LGBTQ en programas educativo musicales. En estos tres ejemplos y en otros 23 estudios más de nuestro corpus, la perspectiva de género es central e imprescindible para la realización del propio estudio.

Sin embargo, en los casi dos tercios restantes (65,8% de los trabajos analizados), el género se estudia como una variable más, apareciendo

de forma transversal a la conformación y desarrollo del estudio. Generalmente se hacen menciones al género, pero este sirve exclusivamente para dividir a los participantes por sexos (hombre o mujer) al igual que se hacen separaciones y grupos de participantes en relación con su edad, su clase social, su etnia o su categoría profesional. Ejemplos de artículos que utilizan el género de este modo los podemos ver en Nielsen et al. (2018), donde se estudia el aprendizaje entre pares en la práctica instrumental, y donde se estudian las diferencias obtenidas en los resultados en relación al sexo de los participantes (donde no se encuentran diferencias significativas), pero también se estudian otras variables como el instrumento que los participantes interpretan o el género musical que estudian principalmente; en Palau et al. (2019), donde se estudia la competencia digital del profesorado en conservatorios de música de España, y donde se utiliza la variable género para separar los resultados obtenidos en su estudio experimental, pero donde también se disgregan tales resultado por edad, experiencia profesional, comunidad autónoma o familia de instrumentos; o en Freer & Evans (2018) donde se indaga en por qué los estudiantes de secundaria deciden estudiar música y qué valor le dan a la misma. El estudio segrega a los y las participantes por género, pero también por tipo de escuela, por edad, por situación socioeconómica y por conocimientos musicales previos. En definitiva, en este tipo de estudios, que son clara mayoría en el corpus de textos seleccionado, no son como tal "estudios de género" sino que incorporan el género como variable para establecer diferenciaciones entre la población estudiada. Algunos de ellos hacen un mayor hincapié en esta variable e intentan estudiarla en mayor profundidad, otros en cambio, por no encontrar diferencias significativas entre géneros, apenas la trabajan, pero en todos ellos podemos afirmar que el género es algo que no es central, sino tangencial. En la gran mayoría de estas dos terceras partes del corpus el género aparece dentro de los estudios, pero no podemos hablar de estudios con "perspectiva de género".

***TABLA 1**. Presencia de la variable género dentro de la investigación*

	N.º de estudios	Porcentaje con respecto al total
El género es una variable más, es tangencial.	50	65,8 %
El género es central, es la variable principal del estudio	26	34,2 %

Fuente: elaboración propia

4.2. Disciplinas de estudio y producción por países

La gran mayoría de los artículos que conforman el corpus, debido obviamente a los términos de búsqueda empleados, son textos académicos de investigación puramente musical o de educación musical (Ver Figura 1). Pero también encontramos, utilizando los datos que nos proporciona la propia base de datos Web of Science, diversos estudios que se realizan desde el campo de la psicología, la sociología, las artes escénicas, desde perspectivas históricas o incluso algún que otro estudio de ciencia médica donde se estudian los efectos sanitarios de la música utilizando la variable género.

***FIGURA 1**. Distribución de los artículos analizados por disciplinas de estudio*



Fuente: Web of Science Citation Report

A pesar de esa diversidad de campos, observamos que son pocas las revistas académicas no exclusivamente centradas en la cuestión musical

o educativo-musical que publican artículos relacionados con música, o en este caso, con género y música. De las principales publicaciones que recogen los trabajos compilados en esta revisión, solamente dos revistas son de temáticas generales (*Eurasian Journal of Educational Research*) o de otros temas no musicales (*Frontiers in Psychology*).

TABLA 2. *Principales revistas de investigación donde se publican los artículos recogidos en el corpus de la revisión, ordenadas de mayor a menor por número de artículos.*

Nombre de la publicación	N.º de estudios	Porcentaje con respecto al total
International Journal of Music Education	10	13.2 %
Music Education Research	6	7.9 %
British Journal of Music Education	5	6.6 %
Psychology of Music	5	6.6 %
Frontiers In Psychology	4	5.3 %
Journal Of Research in Music Education	4	5.3 %
Research Studies in Music Education	4	5.3 %
Eurasian Journal of Educational Research	3	3.9 %
Revista Electronica De Leeme	3	3.9 %
Journal of Historical Research in Music Education	2	2.6 %
Journal of Music Teacher Education	2	2.6 %

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los países de procedencia que tienen los investigadores que realizan los trabajos recogidos en el corpus, observamos en la Tabla 3 cómo, por la predominancia que existe del idioma inglés en las revistas que recoge WOS, tres de los cuatro primeros países en producción científica son países angloparlantes (Estados Unidos, Australia e Inglaterra). El segundo de los países en producción, sin embargo, es España, que aporta uno de cada cinco artículos recogidos en nuestro trabajo. Se podría pensar que esto se produce por haber limitado nuestra búsqueda a dos lenguas, el español y el inglés, pero la realidad es que hemos tenido que eliminar muy pocos artículos (3) cuando hemos aplicado el criterio de exclusión del idioma. Por lo tanto, creemos que la presencia tan alta de la producción española en este ranking es bastante significativa.

TABLA 3. *Países de procedencia de los investigadores que firman los artículos recogidos en el corpus de la revisión, ordenadas de mayor a menor por número de artículos.*

País	N.º de estudios	Porcentaje con respecto al total
Estados Unidos	22	28,2 %
España	15	19,2 %
Australia	12	15,4 %
Inglaterra	7	8,9 %
Turquía	5	6,4 %
Noruega	3	3,8 %
Suecia	3	3,8 %
Canadá	2	2,6 %
Croacia	2	2,6 %
Finlandia	2	2,6 %
Escocia	2	2,6 %

Fuente: elaboración propia

4.3. Metodologías empleadas

Observamos diversidad metodológica en los estudios analizados, ya que encontramos tanto trabajos de corte cuantitativo o que ponen el acento en medir con números las diferencias entre géneros, como trabajos de corte más interpretativo, hermenéutico o cualitativo donde se intentan explorar más en profundidad los porqués y los cómos que la cuantificación de los resultados (qués y cuántos). Tal y como podemos observar en la Tabla X, también encontramos algunos artículos que utilizan una metodología mixta cuantitativa / cualitativa y otros que, por su procedencia generalmente musicológica utilizan otros métodos no clasificables en la clásica distinción cuantitativa / cualitativa. Además de explorar en nuestra revisión cuál era el paradigma principal de investigación del que se partía, hemos analizado cuáles son las principales técnicas de recogida y análisis que se emplean en dichos estudios de forma general.

Como ejemplo de estudios que claramente utilizan procedimientos metodológicos cuantitativos tenemos los trabajos de Ruiz-Ariza et al. (2018), donde a través de un cuestionario aplicado a 2017 estudiantes de secundaria se indaga en sus opiniones sobre la expresión de sus cuerpos en la clase de música; el estudio de Bennett et al. (2018), que a

través de una encuesta aplicada a 225 mujeres compositoras se indaga en cómo estas han configurado sus carreras profesionales y en las dificultades e inequidades que han vivido durante ellas; o trabajos como el de Said & Marques Abramides (2020), donde a través de un grupo experimental (n=40) y otro de control (n=40) se explora el efecto que tiene la educación musical, incorporando la variable género, en la conformación de otras habilidades escolares no relacionadas con la música a través de una escala y un test estandarizados.

Y por otro lado, como ejemplo de estudios que claramente utilizan procedimientos exclusivamente cualitativos tenemos trabajos como el de Palkki (2020), que a través de un estudio narrativo multicaso explora las experiencias de estudiantes trans en programas educativos musicales de escuelas de secundaria en Estados Unidos; la investigación de Westerlund & Partti (2018) que indaga a través de otro estudio de caso narrativo qué tipo de contextos y qué tipo de condiciones socioculturales se necesitan para superar las desigualdades a las que se enfrentan las niñas y las mujeres en una comunidad específica de Nepal a la hora de participar en experiencias educativo-musicales; o el Stringham & Snell (2019), que a través de entrevistas indaga en las experiencias que tiene una maestra concreta que inicia sus andanzas como docente de educación musical.

TABLA 4. *Tipo de metodología empleada por los artículos recogidos en el corpus de la revisión.*

	N.º de estudios	Porcentaje con respecto al total
Cuantitativa	43	56.6 %
Cualitativa	16	21.1 %
Mixta	3	3.9 %
Otras (Histórica, ensayos teóricos…)	14	18.4 %

Fuente: elaboración propia

Si profundizamos en las técnicas específicas que estos estudios utilizan (ver Tabla 5), dentro de los estudios de naturaleza cualitativa y mixta, nos encontramos sobre todo con estudios de caso o estudios multicaso con múltiples fuentes de datos (7), estudios cuya fuente principal son las entrevistas (9), y en menor medida, estudios donde la principal

fuente es la observación y el registro (3). Los principales análisis que se realizan son análisis de contenido, análisis documental y análisis de tipo histórico/musicológico.

TABLA 5. *Técnicas de recogida y análisis de datos en investigaciones de corte cualitativo / interpretativo y en investigaciones mixtas. (El porcentaje total puede supera el 100% porque la mayoría de los estudios utilizan más de una técnica o tipología de análisis)*

	N.º de estudios	Técnica o tipología de análisis presente en el siguiente porcentaje de artículos
Estudio de caso / Estudio multicaso	7	49.3 %
Investigación narrativa (Narrative inquiry)	2	12.5 %
Entrevistas	9	56.3 %
Análisis de contenido	4	25 %
Análisis musicológico	6	37.5 %
Técnicas de observación y registro	3	18.8 %
Otras	2	12.5 %

Fuente: elaboración propia

Dentro de los estudios de naturaleza cuantitativa (ver Tabla 6), la grandísima mayoría de ellos (36 de 43 cuantitativos y 3 mixtos) utilizan cuestionarios o encuestas como herramienta principal de recogida de datos. Más allá de encuestas, solo encontramos cinco estudios cuasiexperimentales, dos estudios longitudinales y dos investigaciones que utiliza *big data* como fuente de datos. Los análisis que se realizan son en su gran mayoría de naturaleza descriptiva, siendo pocos los estudios que realizan análisis de regresión múltiple (factorial) o análisis de modelos de ecuaciones estructurales.

TABLA 6. *Técnicas de recogida y análisis de datos en investigaciones de corte cuantitativo / positivista y en investigaciones mixtas. (El porcentaje total puede supera el 100% porque la mayoría de los estudios utilizan más de una técnica o tipología de análisis)*

	N.º de estudios	Porcentaje con respecto al total
Cuestionario / Encuesta	36	78.3 %
Estudio semiexperimental / cuasiexperimental	5	10.9 %
Estudio longitudinal	2	4.3 %
Análisis descriptivos	32	69.6 %
Análisis de modelo de ecuaciones estructurales / Análisis factorial	3	6.5 %
Análisis automatizado de grandes paquetes de datos (big data)	2	4.3 %
Otras	5	10.9 %

Fuente: elaboración propia

4.4. Etapa educativa

En cuanto a la etapa educativa en la que se centran los estudios que conforman el corpus analizado, encontramos que la mayoría de los trabajos académicos recogidos se realizan con estudiantes de Educación Superior o a futuros profesores de educación musical (20), después encontramos 16 estudios centrados en Educación Secundaria, 11 que se realizan en Educación Primaria, otros 11 realizados en conservatorios o con músicos profesionales, 4 estudios que exploran entornos informales o extraescolares, y solo 2 estudios que se centran en la etapa de infantil (ver Tabla 7).

También hemos detectado otra serie de 11 estudios que en nuestra revisión hemos categorizado como estudios multietapa o generales, ya que no se centran en ninguna etapa educativa específica.

TABLA 7. *Distribución por etapa educativa en la que se centra la investigación de los artículos recogidos en el corpus de la revisión, ordenadas de menor a mayor edad de quienes componen dicha etapa.*

	N.º de estudios	Porcentaje con respecto al total
Educación Infantil (Early Childhood)	2	2,6 %
Educación Primaria (K-12)	11	14,5 %
Educación Secundaria (Secondary Education / High School)	16	21 %
Educación Superior / Formación del profesorado universitario (Higher Education)	20	26,3 %
Conservatorios / Músicos profesionales	11	14,5 %
Educación no formal / Educación informal / Extraescolar	4	5,3 %
Otras / General / Multietapa	12	15,8 %

Fuente: elaboración propia

4.5. Temáticas abordadas

En cuanto a los principales temas estudiados en los artículos que componen el corpus de esta revisión, tenemos: actitudes musicales, rendimiento académico y eficacia (i.e. Said & Marques Abramides, 2020; Zarza-Alzugaray et al., 2020), diversidad, inequidad, justicia social e inclusión (i.e. Hess, 2018; Salvador & Kelly-McHale, 2017), preferencias musicales, consumo musical, elección y motivación hacia la música (i.e. Dobrota & Ercegovac, 2017; Yoo, 2020), identidad profesional y personalidad musical (i.e. Hess, 2019; Orton & Pitts, 2019), dificultades específicas de la mujer en el campo musical, sexismo y misoginia (i.e. Bennett et al., 2018; Morales-Villar, 2019), música como expresión artística y corporal (i.e. Bonastre & Nuevo, 2019; Ruiz-Ariza et al., 2018), psicología y música (i.e. Araujo et al., 2017; Evans & Liu, 2019) y efectos del uso de la tecnología en Educación Musical (i.e. Atabek & Burak, 2020; Palau et al., 2019).

Además de estas temáticas (ver Tabla 8), detectamos otros nueve artículos de temáticas diversas, muy específicas, que no cabían en la categorización temática presentada en el párrafo anterior.

TABLA 8. *Distribución por temática en la que se centra la investigación de los artículos recogidos en el corpus de la revisión, ordenadas de mayor a menor por número de artículos.*

	N.º de estudios	Porcentaje con respecto al total
Rendimiento académico / Eficacia / Actitudes musicales	14	18,4 %
Diversidad, inequidad e inclusión educativa	13	17,1 %
Motivación hacia la música / Elecciones musicales / Preferencias musicales	10	13,2 %
Identidad profesional – musical / Personalidad / Experiencia musical	9	11,8 %
Dificultades específicas de la mujer en el mundo de la música	6	7,9 %
Expresión corporal en la experiencia musical	5	6,6 %
Psicología, género y música	4	5,3 %
Uso de la tecnología	4	5,3 %
Aprendizajes disruptivos / Innovación educativa	2	2,6 %
Otras temáticas	9	11,8 %

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras analizar los datos que nos aporta esta revisión de la bibliografía de los últimos cinco años, podemos decir que existe una cantidad bastante reducida de estudios de género en Educación Musical. En los que, además, el género suele ser visto como algo tangencial y sustituible por otras variables. Está surgiendo poco a poco una cultura académica con visión de género en educación musical, pero de momento son pocos los textos y pocas las vías de publicación que apuestan por trabajar en esta cuestión de forma decidida.

Los resultados también nos muestran que la música (y más aún la educación musical) es un campo poco interconectado académicamente con otras disciplinas, y eso se nota a la hora de ver desde qué otras materias más allá de la propia música se estudian cuestiones musicales, y sobre todo, al examinar cuáles son las vías académicas de publicación, donde nos encontramos muy pocas revistas de educación en general, o de estudios de género que publiquen estudios que provengan del campo de la educación musical. La gran mayoría están publicados en revistas especializadas en música, todas ellas en cuartiles bajos de JCR o directamente fuera de estos índices.

A pesar de realizar las búsquedas en inglés en la base de datos WOS, nos encontramos con un porcentaje muy alto de estudios realizados desde España, muy superior al que nos correspondería por población o por cantidad de académicos. Sería interesante estudiar cuáles son las causas que provocan esto, pero podemos plantear una hipótesis: También en el campo de la educación musical, España es uno de los países donde más fuerte ha penetrado el capitalismo académico y las dinámicas de *publish or perish*, teniendo en prácticamente todos los campos y disciplinas mayor producción científica por habitante que el resto de países aledaños o que países como Estados Unidos o China (de Moya Anegón, 2021).

Existe también, en base a los resultados de nuestro estudio, cuando hablamos de educación musical y género, una predilección metodológica por los diseños cuantitativos con un método de recogida también predilecto: la encuesta. En los estudios interpretativos encontramos una mayor presencia de técnicas de recogida y de análisis de los datos. Pero al igual que en otros campos de estudio, podríamos hablar de que existe un cierto epistemicidio (Santos, 2018), donde ciertas metodologías se imponen sobre otras, posiblemente por su mayor rapidez a la hora de recoger y analizar datos, y por la mayor cantidad de revistas académicas en las que pueden publicar sus trabajos.

También observamos cómo en educación infantil o en entornos informales, apenas existen estudios académicos que exploren la cuestión de género en educación musical. Si lo comparamos, nos encontramos con estudios en educación superior diez veces más. Posiblemente por la cercanía del académico con su propio campo de estudio.

Entre las limitaciones de nuestro estudio tenemos que destacar que es un estudio exploratorio inicial y que aporta solamente una primera mirada sobre el tema, pero puede permitir a futuros estudios encontrar espacios poco explorados o poco analizados en cuestiones de género en educación musical en los últimos años, como, por ejemplo, en el campo de la Educación Infantil.

En conclusión, entre los resultados obtenidos por nuestra investigación destacamos que:

1. el género aparece estudiado en gran parte de la literatura estudiada desde un punto de vista tangencial: aparece en la mayoría de los textos como una variable más a tener en cuenta, sin excesiva profundidad;
2. encontramos, sobre todo, literatura que estudia cuestiones puramente musicales o educativas, pero también estudios que se realizan desde la psicología, la sociología, desde las artes en general, desde perspectivas históricas e incluso desde la ciencia médica, cubriendo así una amplia gama de campos de estudio;
3. 14 de los trabajos son realizados por personal de universidades españolas, representando casi una quinta parte del corpus analizado;
4. se observa bastante diversidad metodológica, primando ligeramente los estudios de corte cuantitativo sobre aquellos que se plantean desde visiones más interpretativas;
5. los estudios sobre música, educación y género tienen poca cabida en revistas que no sean específicas de educación musical, y estas tienen una presencia muy limitada en WOS;
6. la mayoría de los estudios se realizan en Educación Superior;
7. las temáticas más recurrentes son: impacto de género en la formación de futuros docentes de educación musical, género e identidad musical, consumo musical, representación histórica, y sexismo, misoginia y diversidad en música.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo se financia a través del grupo de investigación ICUFOP HUM-267 de la Universidad de Granada.

8. REFERENCIAS

Araujo, L. S., Wasley, D., Perkins, R., Atkins, L., Redding, E., Ginsborg, J., & Williamon, A. (2017). Fit to Perform: An Investigation of Higher Education Music Students Perceptions, Attitudes, and Behaviors toward Health. *Frontiers in Psychology*, *8*, 1558. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01558

Atabek, O., & Burak, S. (2020). Pre-School and Primary School Pre-Service Teachers' Attitudes towards Using Technology in Music Education. *Eurasian Journal of Educational Research*, *87*, 47-68. https://doi.org/10.14689/ejer.2020.87.3

Australian Bureau of Statistics. (2012). *Children's participation in cultural and leisure activities* (N.º 4901). Australian Bureau of Statistics.

Bennett, D., Macarthur, S., Hope, C., Goh, T., & Hennekam, S. (2018). Creating a career as a woman composer: Implications for music in higher education. *British Journal of Music Education*, *35*(3), 237-253. https://doi.org/10.1017/S0265051718000104

Bonastre, C., & Nuevo, R. (2019). Expressive learning and gender differences in Music Higher Education. *Revista Electronica De Leeme*, *44*, 87-101. https://doi.org/10.7203/LEEME.44.15679

Bourdieu, P. (2005). *The Social Structures of the Economy*.

Butler, A., Bylica, K., & Wright, R. (2021). Informal learning of popular music: Gender monoglossia and heteroglossia. *British Journal of Music Education*, *38*(1), 43-57. https://doi.org/10.1017/S0265051720000169

de Boise, S. (2018). Gender Inequalities and Higher Music Education: Comparing the UK and Sweden. *British Journal of Music Education*, *35*(1), 23-41. https://doi.org/10.1017/S0265051717000134

de Moya Anegón, F. (2021). Producción e impacto científico en el mundo – Scimago Lab Blog. *SCImago LAB*. https://www.scimagolab.com/blog/2021/produccion-e-impacto-cientifico-en-el-mundo/

Dobrota, S., & Ercegovac, I. R. (2017). Music preferences with regard to music education, informal influences and familiarity of music amongst young people in Croatia. *British Journal of Music Education*, *34*(1), 41-55. https://doi.org/10.1017/S0265051716000358

Evans, P., & Liu, M. Y. (2019). Psychological Needs and Motivational Outcomes in a High School Orchestra Program. *Journal of Research in Music Education*, *67*(1), 83-105. https://doi.org/10.1177/0022429418812769

Freer, E., & Evans, P. (2018). Psychological needs satisfaction and value in students' intentions to study music in high school. *Psychology of Music*, *46*(6), 881-895. https://doi.org/10.1177/0305735617731613

García Gil, D., & Pérez Colodrero, C. (2019). Monográfico: Música y Educación: Una mirada femenina. *Revista Electrónica de LEEME*, *0*(44), 85-86. https://doi.org/10.7203/LEEME.44.16208

Ghazali, G. M., & McPherson, G. E. (2009). Malaysian children's attitudes towards learning music. *Music Education Research*, *11*(2), 193-219. https://doi.org/10.1080/14613800902924474

Hall, C. (2015). Singing gender and class: Understanding choirboy's musical habitus. *Bourdieu and the sociology of music education*, 43-59.

Hallam, S., Rogers, L., & Creech, A. (2008). Gender differences in musical instrument choice. *International Journal of Music Education*, *26*(1), 7-19. https://doi.org/10.1177/0255761407085646

Hess, J. (2018). Troubling Whiteness: Music education and the «messiness» of equity work. *International Journal of Music Education*, *36*(2), 128-144. https://doi.org/10.1177/0255761417703781

Hess, J. (2019). Singing our own song: Navigating identity politics through activism in music. *Research Studies in Music Education*, *41*(1), 61-80. https://doi.org/10.1177/1321103X18773094

MacKenzie, C. G. (1991). Starting to Learn to Play a Musical Instrument: A Study of Boys' and Girls' Motivational Criteria. *British Journal of Music Education*, *8*(1), 15-20. https://doi.org/10.1017/S0265051700008032

Morales-Villar, M. del C. (2019). Female students, teachers, and singers: The formation of vocal training for women vocal in nineteenth-century Spain. *Revista Electronica De Leeme*, *44*, 102-116. https://doi.org/10.7203/LEEME.44.15675

Nielsen, S. G., Johansen, G. G., & Jorgensen, H. (2018). Peer Learning in Instrumental Practicing. *Frontiers in Psychology*, *9*, 339. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00339

Orton, A., & Pitts, S. E. (2019). Adolescent perceptions of singing: Exploring gendered differences in musical confidence, identity and ambition. *Music Education Research*, *21*(1), 40-51. https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1507019

Palau, R., Usart, M., & Ucar Camicero, J. (2019). The digital competence of teachers in music conservatories. A study of self-perception in Spain. *Revista Electronica De Leeme*, *44*, 24-41. https://doi.org/10.7203/LEEME.44.15709

Palkki, J. (2020). My voice speaks for itself": The experiences of three transgender students in American secondary school choral programs. *International Journal of Music Education*, *38*(1), 126-146. https://doi.org/10.1177/0255761419890946

Palkki, J., & Caldwell, P. (2018). «We are often invisible»: A survey on safe space for LGBTQ students in secondary school choral programs. *Research Studies in Music Education*, *40*(1), 28-49. https://doi.org/10.1177/1321103X17734973

Ruiz-Ariza, A., Garcia-Carvajal, E., Marin-Lopez, J., Virginia Sanchez-Lopez, M., & Martinez-Lopez, E. J. (2018). Body Expression and Music Learning in Secondary School. Differences and Associations by Age, Sex, and Interest in Music. *Rie-Revista De Investigacion Educativa*, *36*(2), 547-561. https://doi.org/10.6018/rie.36.2.246631

Said, P. M., & Marques Abramides, D. V. (2020). Effect of music education on the promotion of school performance in children. *Codas*, *32*(1), e20180144. https://doi.org/10.1590/2317-1782/20192018144

Salvador, K., & Kelly-McHale, J. (2017). Music Teacher Educator Perspectives on Social Justice. *Journal of Research in Music Education*, *65*(1), 6-24. https://doi.org/10.1177/0022429417690340

Santos, B. de S. (2018). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Ediciones Morata.

Saura, G., & Caballero, K. (2021). Capitalismo académico digital. *Revista Española de Educación Comparada*, *37*, 192-210. https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27797

Smith, G. D. (2015). Masculine domination in private sector: Popular music performance education in England. En *Bourdieu and the Sociology of Music Education* (Pamela Burnard, Ylva Hofvander Trulsson and Johan Soderman, pp. 61-78). Routledge.

Stringham, D. A., & Snell, A. H. (2019). «CONSIDERABLE STRESS and MISERY»: A first-year music teacher's experiences. *Research Studies in Music Education*, *41*(1), 81-98. https://doi.org/10.1177/1321103X18773100

Westerlund, H., & Partti, H. (2018). A cosmopolitan culture-bearer as activist: Striving for gender inclusion in Nepali music education. *International Journal of Music Education*, *36*(4), 533-546. https://doi.org/10.1177/0255761418771094

Yoo, H. (2020). A Motivational Sequence Model of High School Ensemble Students' Intentions to Continue Participating in Music. *Journal of Research in Music Education*, 0022429420954880. https://doi.org/10.1177/0022429420954880

Zarza-Alzugaray, F. J., Casanova, O., McPherson, G. E., & Orejudo, S. (2020). Music Self-Efficacy for Performance: An Explanatory Model Based on Social Support. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1249. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01249